



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego : kinestetyczne interpretacje liryki

Author: Katarzyna Krason

Citation style: Krason Katarzyna. (2005). Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego : kinestetyczne interpretacje liryki. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

KATARZYNA KRASOŃ

DZIECIĘCE ODKRYWANIE TEKSTU LITERACKIEGO



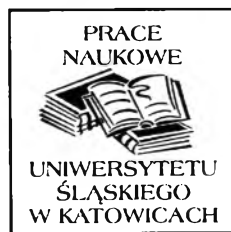
KINESTETYCZNE INTERPRETACJE LIRYKI

DZIECIĘCE ODKRYWANIE TEKSTU LITERACKIEGO

– kinestetyczne interpretacje liryki

[...] doświadczenia i doznania to jest uczenie się. [...] Zmysły formują bazę rozumienia, z której rozwijają się koncepcje i myślenie. [...] wzorce sensoryczne stają się naszymi punktami odniesienia i dają nam kontekst do uczenia się myśli i twórczości. Do tej bazy sensorycznej będziemy dodawać emocje i ruch w długim, jak nasze życie, „tańcu” uczenia się.

Carla Hannaford



NR 2313

Katarzyna Krason

DZIECIĘCE ODKRYWANIE TEKSTU LITERACKIEGO

– kinestetyczne interpretacje liryki

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2005

Redaktor serii: Pedagogika
Ewa Syrek

Recenzentki
Joanna Papuzińska
Wiesława Limont

N 720 / 2343



BG 336512

Cyf. Og.

3
BGGJ/66/2005/28

Spis treści

| | |
|--|-----|
| Wprowadzenie | 11 |
| 1. Wspierający i stymulujący rozwój wymiar literatury | 21 |
| 1.1. Odbiór tekstu literackiego – ujęcie pedagogiczne | 23 |
| 1.2. Metafora literacka jako element stymulacji myślenia twórczego | 31 |
| 1.3. Liryka dziecięca i metafora jako poetyckie wsparcie rozwoju dziecka | 40 |
| 1.4. Tekst literacki a potrzeby dziecka | 43 |
| 1.5. Wyjaśnianie znaczeń tekstu a relacje społeczne ucznia | 49 |
| 2. Liryka w systemie edukacji małego dziecka. Perspektywa tradycyjna a próby nowych poszukiwań. | 54 |
| 2.1. Kilka słów o funkcjach i przygotowaniu do odbioru literatury | 54 |
| 2.2. Interpretacje i konkretyzacje liryki w edukacji wczesnoszkolnej | 62 |
| 2.2.1. Interpretacja głosowa utworu literackiego. | 67 |
| 2.2.2. Inscenizacja | 70 |
| 2.2.3. Drama | 72 |
| 2.3. Istota przekładu intersemiotycznego i analizy pozawerbalnej, nadzieje i ograniczenia | 75 |
| 3. Strategia kinestetycznej interpretacji liryki jako dziecięce odkrywanie sensu | 86 |
| 3.1. Inspiracja. Alternatywne sposoby kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej | 89 |
| 3.1.1. Inteligencje wielorakie Howarda Gardnera a twórczość dziecka | 89 |
| 3.1.2. Nauczanie w poszukiwaniu śladów | 96 |
| 3.1.3. Znaczenie ruchu w edukacji dziecka | 100 |
| 3.1.3.1. Metody edukacyjne oparte na aktywności kinestetycznej. | 106 |
| 3.1.3.2. Improwizacja przestrzenna a socjotechnika | 110 |

| | |
|--|-----|
| 3.2. Założenia bazowe strategii | 114 |
| 3.2.1. Emocje, ekspresja i zabawa w edukacji. | 115 |
| 3.2.2. Wizualizacja i teatr ruchu | 121 |
| 3.3. Komponenty strategii w ujęciu zintegrowanym | 129 |
| 3.3.1. Redundancja kodowania, czyli słuchanie | 131 |
| 3.3.2. Improwizacja, czyli ruch niedyrektywny. | 134 |
| 3.3.3. Układ przestrzenno-ruchowy, czyli konstrukt powtarzalny. . . | 137 |
| 3.4. Kinestetyczna interpretacja liryki – ogłód modelowy. Podsumowanie | 139 |

METODOLOGIA BADAŃ

| | |
|--|------------|
| 4. Ustalenia ogólne | 143 |
| 4.1. Specyfika populacji badanej i organizacja temporalna dociekań eksploracyjno-weryfikacyjnych | 144 |
| 5. Założenia badawcze | 148 |
| 5.1. Cele badań | 148 |
| 5.2. Problemy badawcze, hipotezy, zmienne, wskaźniki | 149 |
| 5.2.1. Faza I. Płaszczyzna adekwatności literackiej | 149 |
| 5.2.2. Faza II. Wymiar wspierający i stymulujący strategii | 152 |
| 5.2.2.1. Obszar dywergencyjny | 153 |
| 5.2.2.2. Obszar modyfikacji zachowania się dziecka. | 155 |
| 5.2.2.3. Obszar struktury socjometrycznej. | 156 |
| 6. Struktura badań, metoda weryfikacji, narzędzia pomiaru zmiennych. | 158 |
| 6.1. <i>Quasi</i> -eksperyment pedagogiczny | 158 |
| 6.2. Faza I wstępna – technika rotacji. Matryca Analizy Adekwatności Literackiej | 161 |
| 6.3. Faza II zasadnicza – technika grup równoległych (w pomiarze pretestowym i posttestowym). | 163 |
| 6.3.1. Myślenie Twórcze w Rysunkach E.P. Torrance’a | 165 |
| 6.3.2. Skala Obserwacji Zachowania M. Bogdanowicz | 168 |
| 6.3.3. Socjometryczna Skala Akceptacji Społecznej (modyfikacja D. Ekiert-Grabowskiej) | 170 |
| 7. Przebieg działań eksperymentalnych | 172 |
| 7.1. Poezja indukująca aktywność kinestetyczną w wymiarze adekwatności literackiej | 173 |
| 7.2. Przykładowe konstrukty kinestetyczne, skomponowane podczas zajęć. | 183 |

| | |
|---|-----|
| 7.2.1. Pierwszy rok eksperymentu | 183 |
| 7.2.2. Drugi rok eksperymentu | 194 |
| 7.3. Materiał muzyczny użyty do redundancji podczas indukcji tekstu . . | 205 |

WYNIKI BADAŃ

| | |
|--|------------|
| 8. Wyniki badań fazy I. Wpływ kinestetycznej interpretacji liryki na stopień adekwatności literackiej konkretyzacji plastycznej, na przykładzie klasy II szkoły podstawowej | 207 |
| 8.1. Perspektywa uogólniona. | 209 |
| 8.2. Perspektywa indywidualizująca. | 212 |
| 8.3. Materiał literacki a metoda analizy. | 215 |
| 8.4. Wnioski. | 216 |
| 9. Faza II. Rozwój uczniów klas I i III jako wskaźnik skuteczności formuły kinestetycznej | 217 |
| 9.1. Poziom myślenia twórczego | 217 |
| 9.1.1. Ujęcie uogólnione | 218 |
| 9.1.2. Ujęcie indywidualizujące | 227 |
| 9.2. Modyfikacja zachowania się uczniów ustalona na podstawie wyników Skali Obserwacji Zachowania | 235 |
| 9.2.1. Wyniki uogólnione | 235 |
| 9.2.1.1. Kreatywność | 236 |
| 9.2.1.2. Elementy stałe SOZ | 237 |
| 9.2.2. Indywidualne wyniki w sferach. | 244 |
| 9.3. Struktura socjometryczna klasy | 249 |
| 9.3.1. Perspektywa uogólniona ukazana w wyodrębnionych płaszczyznach. | 249 |
| 9.3.2. Pozycja uczniów izolowanych i odrzuconych. | 257 |
| Zakończenie. | 263 |
| Aneksy | 277 |
| Bibliografia | 333 |
| Summary. | 365 |
| Zusammenfassung | 366 |

Podziękowania

Przygotowanie badań i skonkretyzowanie ich w postaci niniejszej rozprawy możliwe stało się jedynie dzięki wielu nietuzinkowym kontaktom autorki, z których każdy miał wymiar zarówno wspierający, jak i inspiracyjny.

Za sprawą spotkań i niezwykle cennych rozmów z prof. zw. dr hab. Krysztyną Heską-Kwaśniewicz idea, która narodziła się kiedyś w trakcie pracy z dziećmi, znalazła swoją realizację empiryczną. Za inspirację, wiarę we mnie i ciągle motywowanie do aktywności bardzo Pani Profesor dziękuję.

Opracowanie sfery dywergencyjnego potencjału strategii kinestetycznej – w formie ujętej w książce – okazało się realne jedynie w wyniku współpracy z prof. dr hab. Józefą Sołowiej z Uniwersytetu Gdańskiego, której znajomość zagadnień rozwoju twórczego dziecka, a także pomoc w zastosowaniu Testu Torrance’a zadecydowały o powodzeniu tej części eksploracji.

Winnam podziękować również mgr Elżbiecie Guzikowskiej za konsultacje dotyczące tłumaczenia oryginału Testu Torrance’a, a także dr. Mirosławowi Wojciakowi z Katedry Ekonometrii Akademii Ekonomicznej w Katowicach za nieocenioną pomoc w statystycznym opracowaniu danych z badań.

Wiele rzeczywistego wsparcia oraz stworzenie wspaniałej atmosfery niezbędnej dla nadania książce ostatecznego kształtu zawdzięczam Dziekanowi Wydziału Pedagogiki i Psychologii prof. dr hab. Stanisławowi Juszczykowi, za co pragnę tą drogą serdecznie podziękować.

Słowa wdzięczności należą się także prof. zw. dr hab. Andrzejowi Radziejewiczowi-Winnickiemu, który z wielką życzliwością dopingował wszelkie czynione przeze mnie wysiłki podjęte w celu finalizacji pracy nad książką, przez co łatwiej było mi przetrwać momenty zwątpienia.

Wyrazy wdzięczności kieruję również do nauczycieli klas eksperymentalnych i kontrolnych, goszczących mnie wielokrotnie w ciągu roku, do dyrekcji szkół, które umożliwiły przeprowadzenie badań, w tym do kierownictwa I Zespołu Ogólnokształcących Szkół Społecznych nr 1 STO w Katowicach, Prywatnej Szkoły Podstawowej Fundacji „Elementarz” w Katowicach,

Katolickiej Szkoły Podstawowej w Katowicach i Prywatnej Szkoły Podstawowej „Szkoła jak Dom” w Katowicach.

Niezwykłą pomoc okazali mi też uczestnicy warsztatów towarzyszących zjazdom Stowarzyszenia Nauczycieli Nauczania Początkowego (SNEP) – to Państwa wątpliwości, uwagi praktyków krystalizowały ostateczny profil koncepcji.

Szczególne podziękowania należą się zwłaszcza mgr Felicji Poradowej. Dzięki jej mądrości oraz „twórczemu niepokojowi” prawdziwie poszukującego nauczyciela strategia wiele zyskała w wymiarze realizacyjnym.

Dużo zawdzięczam także przyjaciółom z Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego, których zainteresowanie i niezliczone dyskusje były niemałym bodźcem zachęcającym do ciągłej pracy nad modyfikacjami formuły kinestetycznej. Dziękuję zwłaszcza dr Beacie Mazepie-Domagale i dr. Adamowi Roterowi za to, że wierzyli we mnie i za ich niemożliwą do przecenienia obecność w trudnych chwilach.

Wiele słów serdeczności przekazuję też moim magistrantkom, biorącym udział w badaniach: Joannie Rusek, Katarzynie Misiak, Reginie Krawczyk, Małgorzacie Kownackiej; a także wielu uczestnikom zajęć w ramach kształcenia literackiego – za nieustającą inspirację.

Odrębne i jakże ważne podziękowania kieruję do pierwszych czytelniczek tej pracy, do prof. zw. dr hab. Joanny Papużyńskiej z Uniwersytetu Warszawskiego i do prof. dr hab. Wiesławy Limont z Uniwersytetu im. M. Kopernika w Toruniu. Ich wnikliwości, rzetelności i życzliwości recenzyjnej zawdzięczam możliwość udoskonalenia rozprawy i nadania jej ostatecznego kształtu.

Dziękuję wreszcie rodzinie, zwłaszcza mojej Mamie, Mężowi i Synowi, za cierpliwość, wszelką pomoc i podziwu godną wytrwałość.

Wprowadzenie

Obcowanie uczniów klas początkowych z literaturą odbywa się – zwłaszcza na pierwszym etapie edukacji – głównie poprzez kanał pośredni, a więc dzięki udziałowi osoby dorosłej. Za sprawą nadania głosowego utworu nauczyciel niejako kieruje czytelnictwem dziecka, wpierw decydując także o wyborze takiej, a nie innej lektury. „Sposób czytania, rozumienia i przeżywania wartości związanych z lekturą, zaprezentowany dziecku przez opiekuna, decyduje o jego przyszłym zainteresowaniu i kształcie lektury”¹. Powoli jednak, w miarę opanowania techniki czytania i osłabienia potrzeby bliskości z dorosłymi, wzrasta istotność grupy rówieśniczej. Podjęcie edukacji szkolnej implikuje również swoiście pojęty przymus lekturowy (związany na przykład z przyjętym przez szkołę programem), co może znacznie obniżyć atrakcyjność czytelnictwa. Z kolei to, co kiedyś było rozrywką, staje się żmudnym pokonywaniem trudności, wynikających z procesu odkodowania sensu oraz często stereotypowych analiz i omówień na lekcji. Powielanie metod pracy, nawet pierwotnie dywergencyjnych sposobów interpretacji, przynosi rutynowe działania i utarte drogi analiz, a przecież gdy tylko „do jakiegoś twórczego procesu wkrada się algorytm [...], to ten proces od razu przestaje być twórczy”².

Szkoła sprowadza tekst literacki do roli narzędzia wychowania i nauczania, oczekując, że dydaktyczna analiza dzieła przyniesie kontrolowaną zmianę w zasobie pojęciowym ucznia³. Większość opracowań skierowanych do

¹ A. Bałuch: *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Wrocław: Wydawnictwo Waław Bagiński, 1994, s. 10.

² A. Rosa: *W kręgu podręcznika obudowanego dydaktycznie*. W: *Prace z dydaktyki literatury i języka polskiego*. Red. Z. Uryga. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1990, s. 121.

³ Por. B. Zeler: *Szkolna lektura arcydzieł literackich*. W: *Książka dla dziecka wczoraj – dziś – jutro*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz i I. Socha. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998, s. 175.

nauczycieli wskazuje na konieczność organizacji swoistego treningu kompetencji reproduktywnych, odtwórczych zmierzających do jednoznacznej interpretacji, demonizuje znaczenie obiektywnie istniejącej, jedynie słusznej konkretyzacji utworu (którą zresztą narzucono wcześniej w sposób arbitralny). Rzeczywistość prezentuje więc wciąż od lat niezmiennie transmisyjno-reproduktywną i zwerbalizowaną doktrynę kształcenia⁴. Zbigniew Kwieciński powie nawet o swoistej przemocy symbolicznej, czyli o narzucaniu znaczeń i interpretacji⁵, przez co wypalają się motywacje poznawcze i kompetencje samodzielnego rozumienia tekstu⁶. Rzadko odwołujemy się do osobistego doświadczenia ucznia, nie dostrzegamy – jak się wydaje – myśli hermeneutycznej czy fenomenologii, co wywołuje nastawienie algorytmiczne i tendencję do usztywniania uczniowskich sądów⁷. A przecież to inicjalne wtajemniczenie w sztukę literacką stanowi „warunek sukcesu lub klęski wszystkich późniejszych poczynąń dydaktycznych”⁸.

Wiele do życzenia pozostawia również spojrzenie na zaspokajanie potrzeb samego dziecka, wynikających z obcowania z literaturą, są one w większości zupełnie niedostrzegane⁹. Niezwykle niepokojący obraz edukacji rysuje Maria Dudzikowa. Z jej bogatego doświadczenia i wnikliwej obserwacji rzeczywistości wyłania się przerażająca wizja szkoły nieprzyjaznej dziecku¹⁰.

W roku szkolnym 1996/1997 przeprowadzono w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej Uniwersytetu Śląskiego cykl badań nad czytelnictwem dzieci 7–10 letnich¹¹ (łącznie przebadano: 85 uczniów klas I, 58 – drugoklasistów, 135 – dzieci uczęszczających do klasy III i 64 – czwartoklasistów). Eksploracja pozwoliła ustalić obszar zainteresowań literackich uczniów, a co za tym idzie również potrzeb czytelniczych, ale jednocześnie wskazała zatrważa-

⁴ Pisze o tym M. Dudzikowa: *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*. W: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Red. M. Dudzikowa i A.A. Kotusiewicz. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, filia w Białymstoku, 1994, s. 133.

⁵ Z. Kwieciński: *Socjopatologia edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo „Edytor”, 1992, s. 267.

⁶ Zob. M. Dudzikowa: *Kompetencje autokreacyjne...*, s. 148.

⁷ Warto przywołać w tym miejscu analizę J. Kruck: *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998, s. 111–115.

⁸ B. Chrzastowska: *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987, s. 144.

⁹ O wadze potrzeb psychicznych dzieci i możliwościach ich zaspokajania poprzez dobór tekstów pisze A. Karlińska-Włodarczyk: *Kształcenie literackie w systemie edukacji początkowej*. Opole: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1991.

¹⁰ M. Dudzikowa: *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Wyd. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.

¹¹ Badania zaprezentowano w publikacji K. Krasoń: *Preferencje czytelnicze dzieci w wieku wczesnoszkolnym (rekonesans badawczy)*. „Nauczyciel i Szkoła” 1999, nr 2 (7), s. 37–41.

jący stan kompetencji nauczycieli – przewodników w zdobywaniu kultury czytelniczej. Wychowawcy znaleźli się na ostatnim miejscu wśród osób przekonujących na przykład do odwiedzania bibliotek, a zachęta do kontaktu z książką zastępowana bywała presją szkolnej oceny. Inne badania wskazywały również, że nauczyciele nie są przygotowani do pełnienia przypisanej im roli przewodnika w świecie książek¹², wypowiedzi typu „nie lubię czytać”, „nie mam czasu na lekturę” wcale nie były jednostkowe (!). O słabym opanowaniu przez nauczycieli wiedzy teoretycznoliterackiej i nieumiejętności powiązania jej z zadaniami wczesnej edukacji pisała już przed dziesięcioma laty Barbara Majer-Gemińska¹³.

Metody pracy z literaturą także pozostawiają niedosyt. „Polska szkoła nie tylko nie wymaga, ale wręcz zniechęca do dyskusji. Umiejętność podawania w wątpliwość otrzymywanej wiedzy nie jest doceniana, a nierzadko wręcz traktowana jako kłopotliwa”¹⁴. Zdarza się, że nauczyciele do pracy z tekstem wykorzystują jedne i te same metody, nudząc tym uczniów i zniechęcając ich do obcowania z literaturą. Stanisław Bortnowski z wielkim niepokojem wskazuje, iż w edukacji polonistycznej (i choć dotyczy ona klas starszych, niemniej na poziomie edukacji zintegrowanej obserwuje się podobne zjawiska) wciąż dominuje tradycja heurystyczna, gdzie uczeń jest posłuszny pytającemu nauczycielowi i podporządkowuje się jego systemowi wiedzy¹⁵. W ten sposób uaktywnia się nielicznych uczniów, bardziej nieśmiali lub reprezentujący inny, „nie-słuchowy” system modalności, nie mają możliwości włączenia się do rozmowy. Pogadanka heurystyczna na temat treści utworu literackiego nie uruchamia żadnych motywacji poza przymusem odpowiedzi na pytania nauczyciela¹⁶. Pytania te nie mają jednak charakteru anamnezycznego, nie odkrywają – w przeciwieństwie do strategii rozmowy Sokratesa – prawd tkwiących w duszy istoty ludzkiej, są jedynie wytworami osob-

¹² Zob. E a d e m: *Kształcenie literackie nauczycieli – zachowania algorytmiczne czy heurystyczne*. W: *Twórczy rozwój nauczyciela*. Red. S. J u s z c z y k. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”, 1996, s. 115 i dalsze. Podobne konstatacje znaleźć można także w: E a d e m: *Literackie dzieje „ojczyzny najbliższej” a edukacja regionalna*. W: *Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*. Red. M. T. M i c h a ł e w s k a. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1999, s. 81–89.

¹³ B. M a j e r - G e m i Ń s k a: *Przygotowanie uczniów klas początkowych do nauki literatury*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1993.

¹⁴ K. F o r d o Ń s k i: *Czy „młodzi gniewni” w ogóle istnieli? Próba dyskusji nad bezkrytycznym przyjmowaniem powszechnie uznanej terminologii*. W: *Literatura w kształceniu i wychowaniu. Z teorii i praktyki*. Red. T. P y z i k. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997, s. 45; zob. też L. A. M e r g l e r: *Uczeń ma prawo do rozkwitania. Edukacja dla twórczości*. „Kurier Czytelniczy” 1996, nr 25, s. 7.

¹⁵ S. B o r t n o w s k i: *Alarm w sprawie metod nauczania wciąż trwa! W: I d e m: Jak uczyć poezji?* Warszawa: Wydawnictwo Piotra Marciszuka Stentor, 1998, s. 11.

¹⁶ B. C h r z ą s t o w s k a: *Lektura i poetyka...*, s. 205.

nika dorosłego, który egotycznie uznaje, iż posiadał monopol na doskonałość i wszechwiedzę. Uczeń wnioskuje, jedynie podążając **za śladem**¹⁷ zostawionym przez nauczyciela, a główną strategią działania wychowawcy staje się „wćwiczanie” swoich podopiecznych w niesamodzielność, która zdaje się jedynie udawać samodzielność¹⁸. Prowadzi to w konsekwencji do specyficznie pojętego ubezwłasnowolnienia dziecka, które oczekuje, iż ktoś zawsze wskaże mu drogę, zadecyduje o strategii działania. M. Czerepaniak-Walczak nazywa to izonomią, czyli „uwalnianiem jednostki od obowiązku samodzielności”¹⁹, która w rezultacie determinuje brak kreatywności i bierność uczniów. M. Dudzikowa określi zaś to zjawisko jako „wyuczoną bezradność”²⁰ zastępującą poczucie sprawstwa. A przecież pojawia się teraz coraz więcej postulatów sytuujących nowoczesną wizję edukacji w obszarze kontestacji istniejących teorii, prawa do nieposłuszeństwa, pluralizmu i polifonii²¹. Trudno nie zauważyć postulatów, aby nauczyciel stał się przewodnikiem, mobilizującym do samodzielności, przez własne znanstwo, sprawność i zaangażowanie oraz „współuczestnictwo w odkrywaniu nowych znaczeń”²². Henry Giroux powie, że kształcić należy umiejętności myślenia, działania i bycia podmiotem, by rozumieć także własne ograniczenia²³. Szkoła rzadko jednak ma odwagę, by tę wizję realizować, czasem zdaje się jej nie zauważać, pozostając raczej przy modelu stabilnym i powtarzalnym; uczeń winien dołączać nowe wiadomości do już posiadanych, podporządkować się, wykonać zadania zgodnie z algorytmem poprawności²⁴.

Podobne konkluzje możemy odnaleźć w niezwykle ważnej książce²⁵, istotnej dlatego, iż krystalizuje ona konieczność poszukiwania metod pracy z li-

¹⁷ Zob. D. Klus-Stańska: *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2000, s. 123 i nast.

¹⁸ Zob. J. Rutkowiak: *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*. W: *Pytanie, dialog, wychowanie*. Red. J. Rutkowiak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992, s. 36.

¹⁹ M. Czerepaniak-Walczak: *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, 1994, s. 15.

²⁰ M. Dudzikowa: *Mit o szkole...*, s. 117.

²¹ Zob. J. Goćkowski: *Uczenie roli i poglądu na świat badacza naukowego*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1997, nr 1-2, s. 445-446.

²² Z. Kwieciński: *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań-Olsztyn: Wydawnictwo „Edytor”, 2000, s. 272.

²³ Zob. B. Murchland: *Marzenie o edukacji radykalnej. Wywiad z Henry Girouxem*. W: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 2. Red. Z. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1992, s. 7.

²⁴ Zob. T. Tomaszewski: *Ślady i wzorce*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1984, s. 41-42.

²⁵ *Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I-III*. Red. D. Klus-Stańska, M. Dągiel. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 1999.

teraturą na poziomie wczesnoszkolnym. Redaktorki podejmują swoisty rodzaj dyskursu z utrwalonymi schematami myślenia metodycznego i wskazują drogi rozwiązania trudnej sytuacji tekstu, postrzeganego jako element marginalny wobec innych zagadnień polonistycznych (na przykład wiedza o języku polskim)²⁶. Tym bardziej sytuacja ta jest przerażająca, że właśnie etap propedeutyki lektury jest najważniejszy, ale i najtrudniejszy w całym toku kształcenia literackiego²⁷. Wszystko to już na wstępie może utrudniać kontakt z książką i pozbawiać rzeczywistej przyjemności z niego płynącej.

Efektom takiej sytuacji jest – w większości – niechęć dzieci do czytania²⁸ oraz w konsekwencji niski poziom kompetencji czytelniczych uczniów. Najnowsze badania – i jak się wydaje szczególnie reprezentatywne, bo przeprowadzone na dużej populacji polskich dzieci z klas I–III szkoły podstawowej (próbka badawcza wynosiła 3008 osób) – prezentuje Elżbieta Szeffler²⁹. Badaczka, porównując środowisko miejskie i wiejskie, wskazuje na zdecydowanie niezadowolający wymiar kultury czytelniczej uczniów. Swoje ustalenia skupiła na trzech typach czynności podjętych przez wychowanka (w odniesieniu do okładki, ilustracji i spisu treści), które zmierzały do zbadania sposobu przetwarzania, oceniania i wykorzystania zgromadzonych informacji. Stwierdzenia E. Szeffler skłaniają do następującego wniosku: stan kultury czytelniczej wymaga szybkiego i stanowczego działania w celu przywrócenia harmonijnego i koherentnego rozwoju osobowości dzieci.

Pozostawienie takiego stanu rzeczy, jaki został przedstawiony w cytowanych badaniach, uniemożliwić by mogło wykorzystanie potencjału, jaki tkwi w literaturze. Potencjału, który niezaprzeczalnie może znaleźć swoje miejsce w procesie stymulowania rozwoju wychowanka.

²⁶ Podobne konkluzje znajdziemy też w: E. Lewandowska-Tarasiuk: *Kultura literacka w pracy pedagoga*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, 1992, s. 54.

²⁷ Por. B. Chrzastowska: *Propedeutyka lektury*. W: *Nauczanie języka polskiego w klasie 5*. Red. B. Chrzastowska i E. Polański. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985, s. 146.

²⁸ Pisz na ten temat M. Kwiatkowska-Ratajczak: *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży*. Poznań: Wydawnictwo „Nakom”, 1994.

²⁹ E. Szeffler: *Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszym wieku szkolnym. Stan obecny – szanse – możliwości*. T. 1. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2003, s. 339–426. Dziesięć lat wcześniej opublikowała swoje badania postaw czytelniczych Maria Węglińska w pracy *Postawy czytelnicze dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, 1991. Tu warto wspomnieć, iż badania oparte na wiedzy na temat książek są często stosowane w pomiarze kompetencji czytelniczych, przykładem – jakże celnym – może być The Sheffield Early Literacy Development Profile – zob. C. Nutbrown: *Recognising Early Literacy Development. Assessing Children's Achievements*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 1997, s. 112–130.

Niniejsza publikacja sytuuje się zatem w obszarze poszukiwania sposobów organizowania sytuacji kontaktu z książką i analizy utworu w klasach I–III szkoły podstawowej w celu optymalnego stymulowania i wspierania rozwoju ucznia. Nie jest to jednak rozważanie o katarycznym zabarwieniu. Zawarta tu propozycja jest jedną z wielu możliwości komponowania **promującego rozwój**³⁰ ujęcia edukacji literackiej na poziomie zintegrowanym. Rozwój dziecka postrzegany jest w tej koncepcji jako osiąganie dobrostanu, pełnej świadomości siebie i poczucia własnej wartości – staje się dla mnie zagadnieniem bazowym.

Warto odnieść się do tego, o czym pisze Zenon Waldemar Dudek, wskazując, iż psychologia literatury dostarcza alternatywnej dla jednostronnej (czytaj: tradycyjnej i niestety zakorzenionej w systemie edukacyjnym) metody obiektywnej drogi poznania dzieła. Zdaniem badacza, cały proces powinien być podporządkowany następującej prawidłowości: nastrajając się na odbiór tekstu oraz „poddając się refleksji, czytelnik i interpretator doświadcza przemiany zainspirowanej obrazami powieści, wzbogacając swoją osobowość”³¹. Ten sam autor zastanawia się również nad relacją pomiędzy czytelnikiem, żywym uczestnikiem kultury, a przekazem dzieła. Uznaje, że uniwersalna, psychologiczna warstwa utworu winna mówić odbiorcy o istotnych dla niego dylematach i kluczowych kwestiach kultury³².

Zupełnie naturalne wydaje się też kontynuowanie owej myśli w odniesieniu do idei **rozpoznawania** w dziele sztuki tego, co przedstawione. Rozpoznawanie – o czym pisze Hans-Georg Gadamer – to dostrzeganie przez odbiorcę tego, co ogólne, trwałej postaci rzeczy, oczyszczonej z przypadku. Co ważniejsze, owo rozpoznanie jest również poznaniem samego siebie. „Każde rozpoznanie jest doświadczeniem rosnącego oswajania, a przecież wszelkie [...] doświadczenia świata są w końcu formami naszego osvajania ze światem”³³. Doświadczenie sztuki zaś (w naszym przypadku literatury) to ustawiczne porządkowanie wciąż od nowa tego, „co nam się rozpada”³⁴. Obcowanie z tekstem wymaga więc aktywnego współdziałania czytelnika, on bowiem wyławia z utworu to, czego nie powiedziano wprost, wypełnia puste miejsca, dokonuje łączenia elementów, które zostały w nim pomiesz-

³⁰ Termin zaczerpnięto z referatu K. Lubomirskiej wygłoszonego 19 XI 2003 w Katowicach podczas Konferencji naukowo-dydaktycznej nt. „Edukacja Elementarna – szanse i bariery”, zorganizowanej przez Studia Podyplomowe „Edukacji Elementarnej” Uniwersytetu Śląskiego (materiały własne).

³¹ Z. W. Dudek: *Słowo wstępne*. W: *Psychologia literatury. Zaproszenie do interpretacji*. Red. J. Karpowicz. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia, 1999, s. 10.

³² Z. W. Dudek: *Spotkanie z Animą*. W: *Psychologia literatury...*, s. 101.

³³ H.-G. Gadamer: *Sztuka i naśladowictwo*. W: *Idem: Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*. Tłum. M. Łukasiewicz. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2000, s. 151.

³⁴ *Ibidem*, s. 156.

czone, tylko takie podejście do lektury pozwala na jej rzeczywiste doznanie i przeżycie. Percepcja dzieła staje się więc jednocześnie rodzajem jego wykonania, „gdyż w trakcie każdej z nich [kolejnej percepcji – K.K.] dzieło odżywa na nowo w oryginalnej perspektywie”³⁵.

Najznamienitszym więc aspektem widzianego z perspektywy pedagogicznej i psychologicznej kontaktu z dziełem literackim jest jego rola w kształtowaniu osoby czytelnika, uczynienie go aktywnym odbiorcą i desensybilizacja w obliczu traumatycznego wpływu rzeczywistości, a wszystko to w celu osiągnięcia homeostazy.

Kwestią zasadniczą staje się tu określenie, co nowego, istotnego uczeń odkrył poprzez konkretną lekturę. Interpretując tekst, dokonujemy jego swoistej subiektywizacji, czynimy go niejako swoim własnym, anektujemy, osławiamy. W tak pojętym odbiorze bazujemy głównie na instynktownym, nacechowanym emocjami i osobistą asocjacją dziecka poziomie recepcji. Dotykamy zarazem najbardziej intymnego obszaru odbioru. Uznanie indywidualności recepcji jest związane z podmiotowym³⁶ traktowaniem sytuacji komunikacji literackiej, zakładającym, że dziecko razem z dorosłym pośrednikiem bada świat przedstawiony dzieła³⁷. Lektura staje się **odkryciem sensów dla siebie**. Można pójść nieco dalej i ująć to również w kategorii **odkrywania samego siebie** poprzez tekst³⁸.

Dla nas zasadniczą kwestią okaże się poszukiwanie takich dróg działania, które, z jednej strony, ujawnią potencjał tkwiący w dziele literackim, warunkujący tak zwany zysk czytelniczy (rozumiany jako zaspokojenie potrzeb psychicznych odbiorcy, stymulowanie postawy refleksyjnej, polemicznej), z drugiej zaś uruchomią pełnię dziecięcych możliwości twórczej interpretacji, uznającej zasadę tolerancji dla odmienności odczytań i wyjaśniania ważnych dla swojej egzystencji znaczeń.

Ważna dla nakreślonej tu idei pracy z tekstem na etapie edukacji zintegrowanej okazuje się także konstatacja jednego z najwybitniejszych badaczy literatury dziecięcej – Jerzego Cieślakowskiego. Kilkułatek – o czym wspomina autor *Wielkiej zabawy* – z wielką łatwością i zupełnie bez konieczności zewnętrznej ingerencji osób dorosłych (rodziców, nauczycieli, wychowaw-

³⁵ U. E c o: *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*. Warszawa: Czytelnik, 1994, s. 29.

³⁶ Zob. K. K r a s o Ń: *Lektura historyczna – ograniczenie czy wzbogacenie ofert, szans i możliwości edukacyjnych ucznia*. W: *Podmiotowość ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Red. H. M o r o z. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1995, s. 101.

³⁷ Pisz o tym w nocy *Od autora* M. T a r a s z k i e w i c z: *Książki warte czytania... dzieciom*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 1995.

³⁸ Zob. K. K r a s o Ń: *Ruch i obraz jako element komunikacji literackiej (projekcja – identyfikacja – empatia)*. W: *Homo Communicus. Szkice pedagogiczne*. Red. W. K o j s przy współudziale Ł. D a w i d. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000, s. 136.

ców) przedłuża lekturę w zabawę, wynika to bowiem z immanentnych cech literatury dziecięcej³⁹. Dochodzi podczas owej zabawy do swoistego przejścia sytuacji, naśladowania zachowań postaci, konfabulacji osobistej wizji świata przedstawionego, nierzadko znacznie oddalonej od realiów tekstu. Takie cechy recepcji utworów literackich determinują także swoistą propedeutykę lektury i czytelnictwa w edukacji najmłodszych odbiorców.

Kluczową kwestią staje się zatem poszukiwanie stosownych dla dziecka w wieku wczesnoszkolnym sposobów wykorzystania tekstu literackiego. Koniecznym imperatywem okazuje się więc uwzględnienie specyfiki odbioru zwanego „reakcją przez działanie”⁴⁰. Istotne jest zwłaszcza stwarzanie uczniom warunków dla własnych odkryć, ekspresji, aktywności i jednocześnie niwelowanie przeszkód pojawiających się na drodze kontaktu dziecka z książką.

Bycie twórczym, oryginalnym jest – przy poszukiwaniu stosownej formuły edukacji literackiej – warunkiem podstawowym. Jak przestrzegał nas J. Zborowski, „jeśli nie postawimy na rozwój myślenia twórczego już w przedszkolu [dodajmy, że klasy I–III to już ostateczny moment – K.K.] – pozostanie nam w przyszłym pokoleniu tylko kupowanie cudzych licencji”⁴¹. Niestety nadal w kształceniu propedeutycznym niewiele się robi, aby ułatwić dziecku dojrzewanie do bycia krytycznym i twórczym odbiorcą tekstu⁴². Cóż to znaczy „być twórczym”? Erich Fromm powie, iż jest to najważniejsza cecha charakteru, odwaga bycia sobą, pójsia za intuicją, myślenia inaczej niż wszyscy, wręcz zniszczenia czegoś starego, zastanego⁴³. Tak też rozumiemy procedurę kontaktu z tekstem, gdzie najistotniejsze będą: własne przekonania, skojarzenia, odczucia.

Uczenie twórczości w edukacji literackiej będzie nauczaniem dla odbioru⁴⁴, gdyż nowatorska, indywidualna i niepowtarzalna aktywność własna

³⁹ Warto przy okazji niniejszych rozważań sięgnąć do książki J. Cieślakowskiego: *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobrażenia dziecka. Wiersze dla dzieci*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1985.

⁴⁰ J. Papużyńska: *Współczesne problemy książki i czytelnictwa*. W: *Kultura literacka w przedszkolu*. Red. S. Frycie, I. Kaniowska-Lewańska. Cz. 1. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1982, s. 216.

⁴¹ J. Zborowski: *Rozwijanie aktywności twórczej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1986, s. 47.

⁴² Pisz o tym, jednocześnie kreśląc podstawowe kierunki działań umożliwiających przezwyciężenie owego regresu kreatywności w kontakcie z literaturą H. Cybulska: *Krytyczno-twórcze rozumienie tekstów przez dzieci siedmio-dziesięcioletnie*. W: *Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej*. Red. J. Kiśka. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997, s. 72.

⁴³ E. Fromm: *The Creative Attitude*. In: *Creativity and Its Cultivation*. Ed. H.H. Anderson. New York: Harper & Row, 1959, s. 44 i nast.

⁴⁴ Zob. S. Jakóbczyk: *Twórcze ćwiczenia literackie w szkole*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1992, s. 27.

kilkulatka stanie się punktem wyjścia kształcenia umiejętności analizy i interpretacji utworu. Edukacja literacka zatem winna mieć na celu przede wszystkim inspirowanie ucznia do poszukiwań, rozwijanie jego ciekawości, aktualizowanie potencjału kreatywnego⁴⁵.

Nie bez znaczenia jest również kierowanie owych wysiłków w stronę właściwej oferty czytelniczej, w której niepoślednie miejsce zajmuje liryka pokroju dziecinnego. Utwory poetyckie są najbliższe psychice dziecka, ich konstrukcja bowiem przypomina matczyzny dialog z niemowlęciem i dlatego jako pierwsze sytuują się w kręgu jego odbioru. Im młodszy odbiorca, tym chętniej rozpoczyna od poezji swoją wędrówkę po świecie słowa artystycznego. Początkowo rym i rytm wiersza ułatwiają przyswojenie treści, sprawiają przyjemność słuchową. Później słuchacze znajdują upodobanie w poezji nasyconej metaforami, fantazją i magią⁴⁶. W odczuwaniu poezji przez dziecko mamy do czynienia z tajemniczymi procesami, których istoty możemy się tylko domyślić. Okazuje się, że kilkulatki potrafią odnajdywać w utworach, nawet zbyt trudnych i niezrozumiałych dla nich, jakieś sobie tylko wiadome wartości. Dodatkowo ich psychikę cechuje predylekcja do poznawania i odbierania utworów za pomocą języka symboli i metafor⁴⁷.

Analizując rozmaite strategie pracy z tekstem literackim, musimy rozważyć kilka zasadniczych kwestii, a także ustalić obszary wspomnianego już „zysku czytelniczego”, który będzie pożądanym dla dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Spróbujemy – przyjmując optykę pedagogiczną – podjąć się odpowiedzi na następujące pytania: Co kieruje procesem odczytywania przez ucznia znaczeń utworu literackiego?, Co staje się zaczątkiem indywidualności odbioru?, Czy istnieje prawdopodobieństwo, że odbiór tekstu może być czyniony bez „naznaczenia” go przez odbiorcę własną indywidualnością?, Czy intuicyjne, twórcze, ekspresyjne, ujawniające wnętrza czytelnika analizowanie tekstu jest niebezpieczne dla kształcenia literackiego małego dziecka? I wreszcie: Jak dalece właściwa procedura kontaktu ucznia z książką wpłynie na stymulowanie jego rozwoju w sferze dywergencyjnej, społecznej i emocjonalnej? Owe pytania staną się podstawowym wyznacznikiem porządku umieszczonych w tej pracy rozważań.

⁴⁵ Zob. R. Łukasiewicz: *Edukacja z wyobraźnią. Systemowy obraz edukacji*. W: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Red. B. Śliwerski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1992, s. 75.

⁴⁶ S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka: *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998, s. 42.

⁴⁷ A. Bałuch: *Archetypy literatury dziecięcej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1992, s. 12.

1. Wspierający¹ i stymulujący rozwój wymiar literatury

Immanentną cechą literatury dla dzieci jest zespolenie dwóch równoległych przestrzeni w świecie przedstawionym tekstu: realnej i transcendentnej. To niejako cudowność połączona ze światem rzeczywistym nie naruszająca w niczym jego „wewnętrznego ładu”² i spójności. Obie przestrzenie przenikają się wzajemnie, przy czym czynnik racjonalny staje się bazą³, zaś transcendentny uruchamiany jest w wypadkach szczególnych⁴. Znamienne wydaje się w tym miejscu określenie Brucea L. Smitha, który dokonał nowej interpretacji pojęcia przestrzeni potencjalnej (zaczerniętego

¹ Rozumiem pojęcie wsparcia jako swoistą pomoc dziecku, które słabiej radzi sobie z rzeczywistością, w celu zrozumienia jej prawidłowości. Nie nawiązuję przy tym do całej bogatej analizy zjawiska biblioterapii, terapia książką bowiem skierowana jest do specyficznego odbiorcy, i nie ma szczególnego związku z powszechną praktyką szkolną, której poświęcono zasadniczą płaszczyznę rozważań. Czytelników zainteresowanych odsyłam jednak do innych publikacji mojego autorstwa: *Wymiary biblioterapii ekspresyjnej, kilka refleksji wprowadzających*. W: *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji*. Red. K. Krasoń i B. Mazepa-Domagała. Katowice: Wydawnictwo „Librus”, 2004; *Recepcja i wartości literatury dla dzieci nacechowanej terapeutycznie*. W: *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*. Red. R. Piwowarski. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Instytut Badań Edukacyjnych, 2003, s. 353–367; *Baśniowe odkrywanie znaczeń jako wspomaganie rozwoju dziecka*. W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Red. J. Papuzińska i G. Leszczyński. Warszawa: Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej, Uniwersytet Warszawski, 2002, s. 248–259.

² R. Caillouis: *Odpowiedzialność i styl. Eseje*. Przeł. J. Błóński. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1967, s. 32.

³ Zob. J. Trzynadłowski: *Racjonalizm baśni*. W: „Prace Polonistyczne”, seria VII, Łódź 1949, s. 277.

⁴ Szeroko omawia tę kwestię G. Skotnicka: *Znaczenie baśni regionalnych na przykładzie tekstów o morzu i wybrzeżu*. W: *Baśń i dziecko*. Wybór, wstęp i oprac. H. Skrobiszewska. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, 1978, s. 98.

z tekstu D. Winnicotta) i odniósł je do „metaforycznej strefy psychologicznego doświadczenia, do tej przestrzeni, która mieści się pomiędzy realnością a fantazją i gdzie lokuje się myśl symboliczna, gra, przeżycie kulturowe. Przestrzeń potencjalna jest synonimiczna ze zdolnością do tolerowania iluzji”⁵.

Takie połączenie równoległych porządków: realnego i nadrealnego, służą zatarciu granicy między prawdą a fantazją, podobnie jak to dzieje się w dziecięcej zabawie. Zniwelowanie owej granicy to jednocześnie pierwsza możliwość zetknięcia się „z poetycką wizją świata”⁶, której odkrycie może przynieść małemu odbiorcy – tak ważne z punktu recepcji – **skuteczne zdziwienie**⁷. To swoiste zaskoczenie, które ujawnia się poprzez nagłe odkrycie porządku rzeczy (olśnienie⁸), będące następstwem znacznego wysiłku intelektualnego i emocjonalnego doznania, włożonych w rozwikłanie dychotomicznie zakodowanej w tekście informacji.

Struktura mentalna, powstająca w naszym umyśle, zawsze jest przecież „jakąś wiedzą powstałą z tego, co był poznawany podał nam do poznania i z tego, co subiektywnie z tego odebraliśmy i przetworzyliśmy”⁹. Intelpekt staje się ośrodkiem treści poznawanego bytu¹⁰, jest zatem swoiście z nim połączony, w naszym przypadku z bytem wirtualnie skonstruowanym w tekście poetyckim. Wszystko, co powstaje w myśli odbiorcy, jest niejako generowane tą drogą. Dodatkowo płaszczyzna estetyczna utworu, ujmowana przez odbiorcę głównie w kategoriach emocjonalnych, ułatwia wgląd w świat własnego wnętrza. Nauczyciel – pośrednik w lekturze – winien stać się katalizatorem tego procesu, za sprawą *poiesis* – działania twórczego, które „polega na powołaniu do istnienia czegoś, co przedtem nie istniało”¹¹. Tak rozumując, odbiór literatury jawi się jako akt kreacji, „tekst

⁵ B.L. Smith: *Potential Space and the Rorschach: An Application of Object Relation Theory*. „Journal of Personality Assessment” 1990, No. 55, s. 756–767.

⁶ D. Simonides: *Fantastyka baśni i innych tekstów folklorystycznych w życiu dziecka*. W: *Baśń i dziecko...*, s. 111.

⁷ Termin zaczerpnięty z J.S. Brunera: *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*. Przeł. E. Krasinski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1971, s. 36.

⁸ Arystoteles: *Retoryka. Poetyka*. Tłum. H. Podbielski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1988.

⁹ A. Wojciechowski: *Piękno osoby niepełnosprawnej*. W: *Terapia i teatr. Wokół problematyki teatru ludzi niepełnosprawnych*. Red. I. Jajte-Lewkiewicz. Łódź: Poleski Ośrodek Sztuki, 1999, s. 13.

¹⁰ Zob. M. Krąpiec: *Metafizyka: zarys teorii bytu*. Wyd. 3. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1995, s. 133.

¹¹ B. Brun: *Symbole duszy – baśnie*. W: B. Brun, E.W. Pedersen, M. Runberg: *Symbole duszy*. Tłum. A. Hunca-Bednarska. Warszawa: Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & Co, 1995, s. 28.

otwiera możliwe odniesienia, pozwala każdemu odkryć coś, co było dotąd dla niego obce”¹².

Wymiar wspierający literatury będzie rozumiany jako specyficzne oddziaływanie percypowanego i analizowanego tekstu na sferę intelektualną i emocjonalną odbiorcy, co przynosi czytelnikowi możliwość wzmocnienia, stymulowania potencjału mentalnego, rozumianego jako umiejętność odkrywania znaczeń i tworzenia własnej wizji świata i swego w nim miejsca. Tekst przynosi też asumpt dla przemyśleń egzystencjalnych, rozważań aksjologicznych, słowem dla kształtowania sfery społeczno-moralnej człowieka.

1.1. Odbiór tekstu literackiego – ujęcie pedagogiczne

Zjawisko komunikacji literackiej można rozpatrywać z wielu punktów widzenia. Dla pedagogiki wczesnoszkolnej najistotniejsze pozostają jednak relacje nadawczo-odbiorcze tkwiące w analizie sytuacji dziecka czytelnika. Istotnego znaczenia nabierają również zagadnienia oddziaływania na specyfikę odbioru osób towarzyszących obcowaniu z lekturą (dorosłych pośredników). „Podwójny obieg literatury dla dzieci, dwojaki kod, dwojaka sytuacja komunikacyjna, wreszcie dwojaka perspektywa aksjotyczna komplikują określenie modelu komunikacyjnego tej literatury”¹³. Obaj odbiorcy tekstu: dziecko i dorosły pośrednik zajmują równie ważne w nim miejsce. Nie bez znaczenia pozostaje też jeszcze jeden element – czytający rówieśnik, towarzyszący odbiorowi i nacechowujący go własną opinią o dziele.

Możemy rozróżnić trzy interesujące pola oddziaływań, jakim poddaje się mały czytelnik w kontakcie z dziełem literackim. Będą to:

- świat przedstawiony – dziecko;
- dorosły pośrednik – dziecko;
- inni odbiorcy (rówieśnicy z klasy szkolnej) – dziecko.

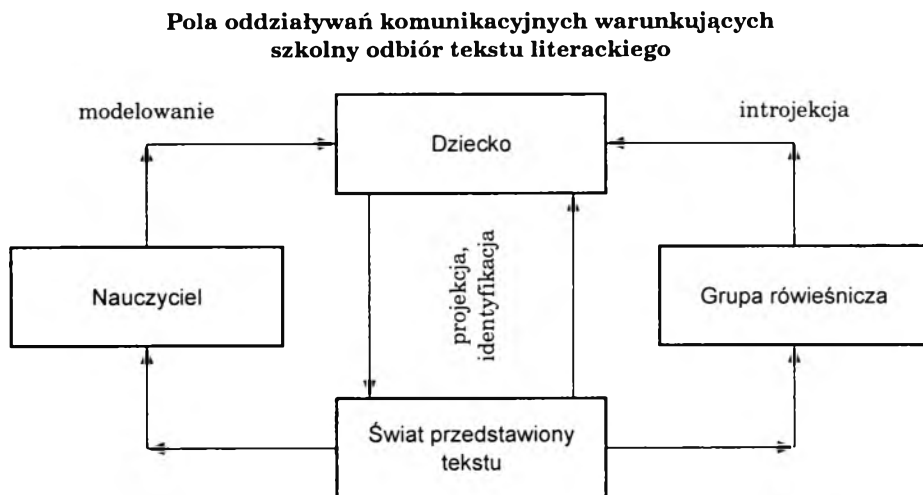
Każde z pól uruchamia inny psychologiczny mechanizm odbioru: projekcję, identyfikację, modelowanie, wzór (introjekcję), determinując sposób spojrzenia i odczytania komunikatu zawartego w utworze. Projekcja zbliży treść tekstu do sytuacji dziecka, modelowanie będzie podejmowało działanie odwrotne, introjekcja generowana wpływem rówieśniczym zaważy zaś

¹² M. Kiełar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska: *Dziecko w kontakcie z literaturą. Przegląd problemów badawczych*. W: *Dziecko jako odbiorca literatury*. Red. M. Kiełar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992, s. 11.

¹³ B. Żurkowski: *Literatura – wartość – dziecko*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1992, s. 12.

na generalnym spojrzeniu na wartość kontaktu z konkretnym utworem. Można owe zależności prześledzić na schemacie 1.

Schemat 1



Źródło: Opracowanie własne.

Spojrzenie na komunikację literacką z perspektywy pedagogicznej będzie w tym opracowaniu koncentrowało się głównie na jednej (z funkcjonujących w dydaktyce literatury) relacji komunikacyjnej, a mianowicie na stosunku komunikatu i odbiorcy.

Zasadniczym przejawem recepcji tekstu literackiego jest jego interpretacja, będąca – jak chce J. Wojciechowski – przekładem treści dzieła na język odbiorcy¹⁴. A.R. Zieliński wskazuje na cztery poziomy recepcji¹⁵: dosłowne pojmowanie znaczeń i dostrzeganie jedynie warstwy prezencyjnej utworu, dostrzeganie znaczeń implikowanych, ujawnianie związków treściowych między czytanim materiałem a doświadczeniem własnym oraz tworzenie konkluzji i uogólnień. Dla działania pedagogicznego, które staje się osią naszych zainteresowań, istotny okazuje się przede wszystkim poziom trzeci, na którym pojawia się możliwość zastosowania implikowanego świata tekstu do osobistej refleksji i wartościowania, a co za tym idzie: zakładana będzie konieczność aktywności interpretacyjnej jednostki w konstytuowaniu

¹⁴ J. Wojciechowski: *Czytelnictwo*. Wyd. 6. poprawione. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000, s. 95.

¹⁵ A.R. Zieliński: *Problematyka kompetencji czytelniczych – perspektywa typologii publiczności czytającej*. W: *Książka i biblioteka w społeczeństwie. Międzynarodowe seminarium Warszawa-Radziejowice 15–21 czerwiec*. Warszawa: Biblioteka Narodowa. Instytut Książki i Czytelnictwa, 1980, s. 130–132.

się sensów dzieła¹⁶. Wiedza czytelnika o świecie, zarówno ta, którą posiada osobniczo (prywatnie), jak i ta, której poznanie organizuje nauczyciel oraz warunkowana kontaktem z rówieśnikami – staje się tu stygmatem różnicującym odczytania lektury, determinuje zaistnienie adekwatnego odbioru¹⁷.

Tekst odsyła nas – o czym wspomina R. Ingarden¹⁸ – do pojęć idealnych, kieruje uwagę odbiorcy na te, które istnieją na zewnątrz przedmiotu, a przejawiają się w kolejnych interpretacjach. Dzieło literackie, traktowane jako przedmiot intencjonalny, jest konstytuowane przez akty świadomości i czerpie z nich swe istnienie. Aktami tymi są konkretyzacje utworu (autor ukazuje możliwość tworzenia nieskończonej ich liczby), także jego lektura. Kolejne aktualizacje sensu przybliżają do rozumienia tekstu, a zasadniczą kwestią pozostaje związek motywacyjny pomiędzy podmiotem a obiektem, w którym ujawniony zostaje intencjonalny aspekt badawczy¹⁹. Dzieło jest – zgodnie z tą koncepcją – uobecnieniem, które zawsze dotyczy relacji odbioru²⁰. „Akt konkretyzacji wydobywa sens z tekstu, który w relacji z czytelnikiem staje się w pełni obecny w danej przestrzeni psychologicznej, w konkretnym czasie i kontekście”²¹, koncentruje się na podmiotowym akcie poznawczym. W szkolnej sytuacji odbioru utworu literackiego nie należy niczego „wiedzieć z góry”, raczej należy dostrzegać nowe możliwości, dzieło oferuje niejako perspektywy poznawczego oglądu świata²².

Tekst nie jest jedynie wytworem świadomości autora, ale permanentnym dialogiem pomiędzy twórcą a czytelnikiem, przyjmującym postać relacji intersubiektywności, w której ważnym momentem jest zjawisko zadziwienia „mnie” przez „innego”²³, a podmiot percypujący, będąc w istotowej

¹⁶ Na temat dwojakiego rodzaju ujęcia komunikacji literackiej, według relacji nadawca-komunikat (tę relację pomija niniejsze opracowanie, o czym decyduje specyfika ujęcia pedagogicznego) i komunikat-odbiorca zob. J. Polakowski, Z. Uryga: *Badania nad komunikacją literacką z perspektywy dydaktyki*. „Pamiętnik Literacki” 1978, z. 4, s. 164–186.

¹⁷ I. Kurcz, A. Polkowska: *Interakcyjne i autonomiczne przetwarzanie informacji językowych. Na przykładzie procesu rozumienia tekstu czytanego na głos*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1990.

¹⁸ Zob. R. Ingarden: *O dziele literackim. Badania z pogranicza ontologii, teorii języka i filozofii literatury*. Przekł. M. Turowicz. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1960, s. 443–445.

¹⁹ Por. E. Husserl: *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*. Przeł. D. Gierulanka. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995, s. 344.

²⁰ J. Domański: *Tekst jako uobecnienie*. Warszawa: Polska Akademia Nauk, 1992.

²¹ J. Kruk: *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998, s. 75.

²² Zob. R. Handke: *Hermeneutyka. W: Kompetencje szkolnego polonisty*. Red. B. Chrząstowska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995, s. 125.

²³ E. Borkowska: *Interpretacja literatury a przypominanie. W: Literatura w kształceniu i wychowaniu. Z teorii i praktyki*. Red. T. Pyzik. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997, s. 22.

więzi ze światem, aktywnie współtworzy tę sytuację²⁴. Nauczanie literatury winno zakładać konieczność kształtowania takiej właśnie drogi myślenia o istocie twórczej postawy interpretacyjnej, będącej otwarciem pewnego pola zetknięcia się i interakcji ze światem, a nie jedynie procesem obiektywnego stwierdzenia faktu²⁵.

Dodatkowo należy wziąć pod uwagę jeszcze jedną myśl hermeneutyczną, wskazującą – tak jak chce Gadamer – iż autor i odbiorca objęci zostają dialogiem horyzontów, w którym świat znaków widziany jest z zewnątrz, jest jakby „wzięty-w-użycie”. Hermeneuta powie dalej, przywołując słowa Goethego, iż „nie ma czegoś takiego, co dałoby się wyczerpać w tym jednym znaczeniu, które się akurat komuś narzuca”²⁶. Wspomniany dialog jest przede wszystkim elementem dookreślającym miejsce interpretatora w procesie odbioru tekstu, to on bowiem stwarza utwór na nowo, odczytuje go z własnej perspektywy²⁷, wzbogaca o „piętno” horyzontu oczekiwania²⁸, będącego osobistą, niewymuszoną, intymną znajomością struktur bytu²⁹. Proces dekodowania utworu literackiego warunkowany jest również sygnałami z pola szerszych doświadczeń odbiorcy, które „stanowią podstawową ramę dla przebiegu indywidualnych aktów konkretyzacji”³⁰.

Podczas interpretacji dzieła chodzi bowiem o specyficznie pojętą subiektywizację, niejako o uczynienie swoim własnym tego, co było wytworem innego podmiotu. Tekst w związkach z interpretatorami „wytwarza wiele efektów znaczeniowych nie przewidzianych przez autora”³¹. „Wiersz, czy to otwarty, czy zamknięty, wymaga odejścia poety, który go pisze, i narodzin poety, który go czyta” – napisał Octavio Paz³². Szukanie zatem wskazówek dla pojmowania utworu w sytuacji i postaci autora jest – w takim podejściu³³

²⁴ Zob. M. Maciejczak: *Świat według ciała w „Fenomenologii percepcji” M. Merleau-Ponty’ego*. Toruń: Wydawnictwo „Comer”, 1995, s. 58.

²⁵ Por. J. Migasiński: *Merleau-Ponty*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1995, s. 170.

²⁶ H.-G. Gadamer: *Estetyka i hermeneutyka*. W: I d e m: *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*. Tłum. M. Łukasiewicz. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2000, s. 141.

²⁷ B. Zeler: *Dostrzec człowieka. O szkolnej interpretacji tekstu literackiego*. W: *Kompetencje szkolnego polonisty*. Red. B. Chrzastowska. T. 2. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997, s. 110.

²⁸ J. Polakowski: *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1980, s. 31.

²⁹ G. Steiner: *W zamku Sinobrodego. Kilka uwag w kwestii przededefiniowania kultury*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1993, s. 122.

³⁰ J. Polakowski, Z. Uryga: *Badania nad komunikacją literacką...*, s. 167.

³¹ U. Eco: *Czytanie świata*. Tłum. M. Woźniak. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 1999, s. 202.

³² O. Paz, cyt. za: B. Zeler: *Dostrzec człowieka...*, s. 114.

³³ Zob. P. Ricoeur: *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*. Tłum. P. Graff, K. Rosner. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1989, s. 178.

– uznawane za bezcelowe, a rozumienie i interpretacja jest ujmowana jako rodzaj ludzkiego doświadczenia³⁴.

Analizując zjawisko dalej, można zauważyć, iż w odbiorze utworu literackiego – tak jak chce Paul Ricoeur – obecne są dwa procesy. **Rozumienie**, którego podstawą jest empatia, niesłusznie utożsamiana z wniknięciem w psychikę nadawcy, przez psycholingwistów określane bywa jako zdolność do budowania reprezentacji tekstu (struktury zawartych w nim sądów) w umyśle odbiorcy³⁵ oraz **wyjaśnianie** – będące kwintesencją odkrywania znaczeń³⁶. Schleiermacher uznaje, że rozumienia nie da się jednak zamknąć w regułach logiki, z kolei to, co pryncypialne, zasada się nie na interpretacji, ale na **myśleniu w obliczu tekstu**³⁷. Tu zatrzymać się trzeba na terminologicznych ustaleniach. Otóż pojęcia rozumienia – wyjaśniania zupełnie odmiennie traktuje inny, znaczący dla niniejszej koncepcji pracy badacz – J.S. Bruner³⁸. Rozumienie bowiem jest dla niego kwintesencją interpretacji, dopuszczającej współistnienie kilku opozycyjnych prawd, zaś wyjaśnienie, działanie dokonane na bazie racjonalności scjencyjnej (nie tak jak u Ricoeura wyjaśnianie jako czynność trwająca, podlegająca aktywności podmiotu). Można powiedzieć, iż zbliżone do siebie zostają dwa terminy – rozumienie Brunerowskie i wyjaśnianie Ricoeura. Choć owa zawiałość pojęciowa nie ułatwia precyzowania stanowiska tej pracy, niemniej z konieczności zachowania rzetelnej analizy zostały tu oba podejścia zaprezentowane. „Tekst nie tyle pokazuje, prezentuje rzeczywistość, ile mówi o świecie możliwym, o możliwym sposobie orientacji w nim. Rozumienie jest otwartym przez tekst procesem ukierunkowania myśli. To nie jest „wchodzenie” w cudzą psychikę, psychikę autora, lecz odsłonięcie możliwego sposobu patrzenia na rzeczy. [...] Rozumienie jest zatem kreowaniem nowego sposobu istnienia i świata, i człowieka”³⁹ (zob. schemat 2).

Stanowczo należy określić, że możliwości tkwiące w identyfikowaniu⁴⁰ się i czerpaniu wzorów zachowania z postaci literackich mogą przynieść odbiorcy wiele zysku w postaci radzenia sobie z problemami natury psycholo-

³⁴ H.-G. Gadamer: *Prawda i metoda*. Przeł. B. Baran. Kraków: Wydawnictwo Inter Esse, 1993, s. 33.

³⁵ W. Kintsch, T.A. van Dijk: *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

³⁶ P. Ricoeur: *Język, tekst, interpretacja...*, s. 178 i nast.

³⁷ Myśl Schleiermachera przytaczam za B. Trochą: *Historyczne perspektywy hermeneutyki*. „Edukacja Humanistyczna” 2000, nr 2–3 (10–11), s. 9.

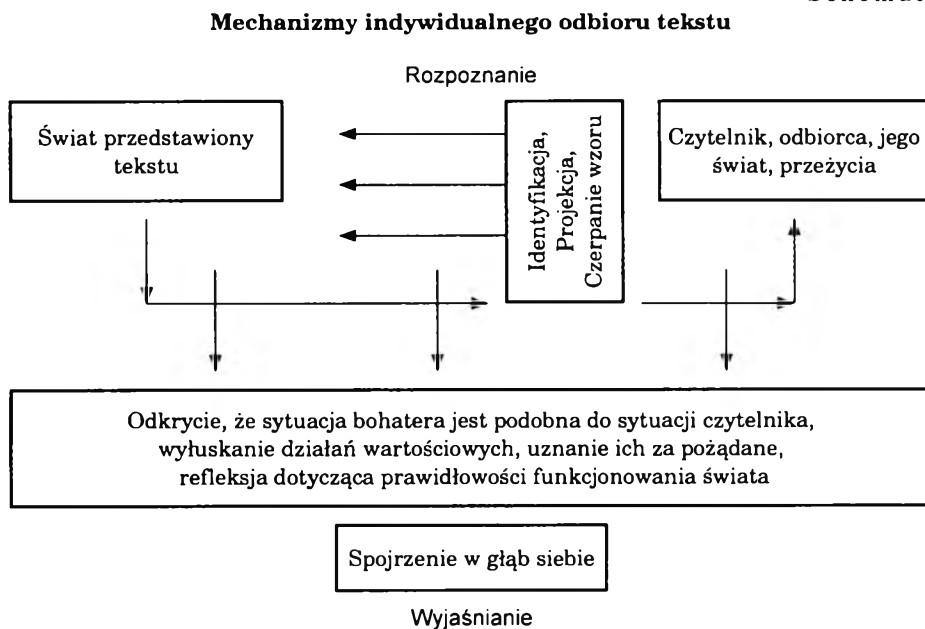
³⁸ J.S. Bruner: *The culture of education*. Cambridge–London: Harvard University Press, 1996, s. 66–67.

³⁹ M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska: *Dziecko w kontakcie z literaturą...*, s. 10.

⁴⁰ Zob. J. Andrzejewska: *Kultura czytelnicza jednostki jako program edukacji czytelnicznej i przedmiot badań*. „Studia o Książce” 1989, T. 18, s. 35.

gicznej. Opisał to w opracowaniu *Cudowne i pożyteczne* Bruno Bettelheim⁴¹. Książka wówczas wychodzi dziecku naprzeciw, staje się wytyczną wskazującą możliwe drogi rozwiązania sytuacji trudnych. Uruchamia szereg psychologicznie uzasadnionych prawidłowości odbioru, prowadzących w konsekwencji do spojrzenia w głąb własnej psychiki i wyjaśnienia sensu dla siebie, a co za tym idzie: także poznania siebie lepiej, zrozumienia i zaakceptowania.

Schemat 2



Źródło: Na podstawie schematów zaczerpniętych z: K. Krasoń: *Kompetencje literaturoznawcze a wiedza pedagogiczna nauczycieli poziomu zintegrowanego*. W: *Wposzukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*. Red. E. Kozioł, E. Kobylecka. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2002.

Odnalezienie punktów stykowych pomiędzy sobą a postacią literacką pomaga zrozumieć czytelnikowi swoją sytuację dużo lepiej, niż gdybyśmy się skupiali bezpośrednio nad jego problemem. Naturalne okazuje się odniesienie tekstu do siebie, projektowanie na bohatera tych przeżyć, które nas do niego zbliżają. Los i sytuacja literackiej postaci metaforycznie wskazują czytelnikowi drogę poradzenia sobie z własnymi trudnościami i rozterkami.

Myśląc o takim poznawaniu, rozumianym jako odkrywanie sensów dla siebie, warto przywołać myśl Ernsta W. Pedersena: „zaznajomienie się z uczu-

⁴¹ B. Bettelheim: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Tłum. D. Danek. Warszawa: Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & Co, 1996.

ciami innej osoby i postawienie siebie na jej miejscu oznacza identyfikację z tą osobą. Podobna rzecz może się zdarzyć ze słowami, które prowadzą do zrozumienia czegoś »od środka«. Nazywamy to empatią [...]. Poznanie było zawsze rodzajem re-poznania, ponieważ poznanie niezmiennie zawiera w sobie wewnętrzne doświadczenia osoby”⁴².

Tradycyjne modele odbioru zupełnie inaczej rozmieszczały punkty ciężkości recepcji tekstu, istotne były wierność dziełu i jego tożsamość, dopiero hermeneutyczne wzorce wskazywały wagę i uprawomocniły procesy identyfikacji z bohaterem⁴³, zbliżanie dwóch światów: odbiorcy i przedstawionego w utworze. Uprawomocniły także wspierający aspekt pracy z literaturą, o jakim tutaj mówimy.

Utwór literacki z zawołanym przez metaforę komunikatem natury aksjologicznej czy psychologicznej pozwala czytelnikowi na samodzielne odkodowanie znaczeń, dokonane za sprawą indywidualnej interpretacji utworu. Nadane zostają tekstowi nowe, subiektywnie pojęte znaczenia. „Zmusza to do aktywności interpretatora, pozwala na zaistnienie indywidualnej projekcji, słowem na rzeczywiste odkrycie [...]”⁴⁴. Arystoteles pisał, że wykorzystanie metafory łączy się z poznaniem o charakterze nagłym, połączonym z uczuciem radości⁴⁵. Dodajmy, iż radość ta spowodowana jest odkryciem znaczeń ukrytych w przenośnym sensie dzieła. Dzieje się to niespodziewanie, przybierając wymiar olśnienia, które proponuje się tu nazwać – za K. Bühlerem – odkryciem „A-ha”⁴⁶. Odbiorca doznaje zadowolenia z odkrywania zbieżności między sobą, swoją sytuacją, a postacią literacką, poszerza tym samym wiedzę o sobie i „możliwościach ludzkiej egzystencji”⁴⁷.

Ponieważ zadaniem metafory jest przeniesienie znaczenia z jednych słów na inne na zasadzie pokrewieństwa treści⁴⁸, przy jednoczesnym odesłaniu

⁴² E.W. Pedersen: *Konwersatoria na temat bajek*. W: B. Brun, E.W. Pedersen, M. Runberg: *Symbole duszy*. Tłum. A. Hunca-Bednarska. Warszawa: Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & Co, 1995, s. 140.

⁴³ Pisze o tym K. Rosner: *Hermeneutyczny model obcowania z tekstem literackim*. W: *Problemy wiedzy o literaturze. Prace z lat 1985–1994*. Wybór H. Markiewicz. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1998, s. 304.

⁴⁴ K. Krasoń: *Malowniczy most do poezji. Wiersze Brzechwy i Tuwima w edukacji i wspieraniu rozwoju dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 1999, s. 10.

⁴⁵ Arystoteles: *Retoryka*. *Poetyka...*, s. 351 i nast.

⁴⁶ Zob. też J.S. Bruner: *Poza dostarczone informacje*. *Studia z psychologii poznawania*. Tłum. B. Mroziak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1978, s. 670.

⁴⁷ Por. M. Wróblewski: *Miedzy tradycją a współczesnością – propozycja modelu lektury w szkole*. W: *Edukacja polonistyczna i literatura*. Red. W. Sawrycki, M. Wróblewski. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2000, s. 177.

⁴⁸ Zob. W. Overdick: *Die zertanzten Schuhe. Malen nach Märchen mit kranken Kindern*. In: *Kranke Kinder brauchen Bücher. Bibliothérapie in Theorie und Praxis. Gedenkschrift – Dr. E. Mundt*. München: Verlag Deutscher Ärztinnenbund e.V., 1996, s. 85–100.

do pierwotnego zakresu sensu, „z którego jest zaczerpnięta i z którego została przeniesiona w jakiś nowy zakres zastosowania”⁴⁹, pozwala ona na zamaskowanie rzeczywistych znaczeń i ukazanie ich w bezpiecznej, niezaangażowanej bezpośrednio formie⁵⁰. Przenośna wizja opowieści przemieszcza pozornie ciężar rozważań na obszar niezwiązany z odbiorcą i umożliwia przekazanie informacji trudnych do zaakceptowania, bolesnych, czasem drażliwych. Czyni jednocześnie całą historię atrakcyjniejszą, a odekodowanie jej i odniesienie do swojej sytuacji odbywa się w sposób, który rzeczywiście odpowiada odbiorcy, i tylko wówczas, kiedy dojrzeje on do rozpoznania i wyjaśniania znaczeń⁵¹. Taka perspektywa jest bezpieczniejsza, zaś odkrycie rozwiązań odbiorca przypisuje sobie, nie traktując ich jako imperatywów narzuconych z zewnątrz, a metaforyczna konwersja „tłumaczy sens i zarazem niejasność symbolów podświadomości”⁵².

Przenośnia powoduje, że zrozumienie staje się znacznie bardziej naturalne niż wówczas, kiedy posługujemy się zbyt natarczywą (wprost skierowaną) retoryką, a tekst staje się dla czytelnika odpowiedzią⁵³ na ważne, egzystencjalne pytania.

Konkludując, należy podkreślić, iż dla naszej koncepcji decydujące jest sprecyzowanie istoty rozumienia dzieła jako samorozumienia czytelnika w obliczu tekstu. Fikcja literacka pozwala zobaczyć siebie niejako z dystansu, niezbędnego dla uzyskania krytycznej samowiedzy⁵⁴, czytelnik wydobywa z utworu to, co odnosi się do **bycia w świecie**, czyli do świata rzeczywistego⁵⁵. To pomaga mu poradzić sobie w aktualnym momencie życia, za sprawą gry wyobraźni i odnalezienia własnego podobieństwa w sytuacji przedstawionej w dziele. Takie pojmowanie zagadnienia wykracza stanowczo poza interpretację filologiczną i ściśle nawiązuje do myśli M. Heideggera, wedle której rozumienie „stanowi wyraz egzystencjalnej prastruktury samego jestestwa”⁵⁶.

⁴⁹ H.-G. G a d a m e r: *Semantyka i hermeneutyka*. W: I d e m: *Rozum, słowo, dzieje...*, s. 121.

⁵⁰ K. K r a s o ń: *Rozumienie i wyjaśnianie przeżywanego tekstu a komunikacja metaforyczna w pracy z dzieckiem potrzebującym wsparcia*. W: *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja, psychokorekcja*. T. 2. Red. B. K a j a. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2000, s. 176.

⁵¹ Zob. E a d e m: *Kompetencje literaturoznawcze a wiedza pedagogiczna nauczycieli poziomu zintegrowanego*. W: *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*. Red. E. K o z i o ł, E. K o b y ł e c k a. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2002, s. 244.

⁵² E. B e n v e n i s t e: *Problemes de linguistique generale*. Paris: Gallimard, 1968, s. 86.

⁵³ Tekst „chce być zawsze odpowiedzią” wyjaśnia H.-G. G a d a m e r: *Semantyka i hermeneutyka*. W: I d e m: *Rozum, słowo, dzieje...*, s. 127.

⁵⁴ P. R i c o e u r: *Język, tekst, interpretacja...*, s. 177.

⁵⁵ M. H e i d e g g e r: *Bycie i czas*. Przekł. B. B a r a n. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1994.

⁵⁶ Ibidem, s. 217.

Jest to jedna z ważniejszych cech odbioru tekstu, o której koniecznie musi pamiętać nauczyciel. Dzięki temu książka staje się jego sojusznikiem w zabiegach wspierających rozwój dziecka.

1.2. Metafora literacka jako element stymulacji myślenia twórczego

W metaforze kryją się chyba największe możliwości człowieka. [...] Wszystkie inne nasze właściwości leżą w granicach rzeczywistości, tego, co już jest. Możemy co najwyżej kojarzyć je lub rozdzielać. Jedynie metafora daje nam możliwość ucieczki, pozwalając rażom urojenia wynurzać się z morza rzeczywistości⁵⁷.

Metafora stała się przedmiotem analizy wielu dyscyplin naukowych, można w nich odnaleźć koncepcje filozoficzne, lingwistyczne i psychologiczne⁵⁸. W rozumieniu zwyczajowym traktuje się metaforę jako:

- ozdobnik wypowiedzi literackiej, środek swoiście upiększający jej styl,
- zwykłą przenośnię (przeniesienie znaczenia z wyrazu na wyraz to niejako „przeniesienie nazwy jednej rzeczy na inną: z rodzaju na gatunek, z gatunku na rodzaj, z jednego gatunku na inny lub też przeniesienie nazwy z jakiejś rzeczy na inną na zasadzie analogii”⁵⁹),
- wreszcie jako skrócone porównanie (kiedy to „przenośnia opiera się na analogii między dwoma pojęciami, osobami”⁶⁰).

Pojęcie to określane jest potocznie jako nowe zestawienie semantyczne, którego nie można odtworzyć za pomocą innej konfiguracji wyrazów⁶¹. Wykorzystuje się za sprawą zastosowania tego sposobu obrazowania możliwość „kojarzenia ze sobą nawet odległych pojęć, w których dostrzega się

⁵⁷ J. Ortega y Gasset: *Dehumanizacja sztuki*. W: I d e m: *Dehumanizacja sztuki i inne eseje*. Przekł. P. Niklewicz. Warszawa: Czytelnik, 1980, s. 304.

⁵⁸ H. Markiewicz: *Uwagi o semantyce i budowie metafory*. W: *Studia o metaforze*. Red. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983, s. 9.

⁵⁹ W. Limont: *Psychologiczne podstawy myślenia metaforycznego*. „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 3, s. 43.

⁶⁰ B. Chrzastowska: *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987, s. 325.

⁶¹ *Słownik terminów literackich*. Red. S. Sierotwiński. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1966, s. 152.

jakaś wspólną cechę”⁶². Dzięki zestawieniu dwóch pozornie odległych pojęć następuje ich wzajemne przenikanie, selekcja lub uwypuklenie znaczenia, będącego cechą wspólną. Może mieć tu miejsce ukazanie takiej optyki przedmiotu, która pozwala oglądać go przez pryzmat właściwości innego obiektu czy nawet dokonywać projekcji cech jednego przedmiotu na drugi⁶³ (to okazuje się niezwykle znaczące dla naszej koncepcji). Powoduje to zmianę, rzecz można: przesunięcie znaczenia, które rodzi nowy sens⁶⁴.

Interpretacja metafory wymaga systematyczności, czyli intersubiektywnej komunikatywności, oraz wiedzy dodatkowej, która pozwala ocenić wypowiedź: *S* jest *P* jako mającą znaczenie: *S* jest *R*⁶⁵. Znaczenie to nadaje kontekst, zbudowany ze wszystkich kontekstów danych wcześniej obiektowi, to na nich nadbudowane są odczytania i lokalizacje znaczeń⁶⁶ (tu niejako nasuwa się wspólna konotacja z konstruktywizmem, do którego nawiążę w rozdziale 3). Metafora jest więc ruchem znaczeń, które wzajemnie się modyfikują i przenikają, tworząc przy tym nowe⁶⁷.

Dystans między pojęciami traktowany bywa często jako kryterium metaforyczności⁶⁸. Im odniesienie do rzeczywistości pozatekstowej oraz kontekstu jest bardziej nieoczekiwane, niezwykle, zaskakujące, tym metafora zawiera więcej sygnałów świeżości. Im zaś ów kontekst jest silniej wpisany w oczekiwania i przyzwyczajenia odbiorcy, tym metafora uznana jest za bardziej banalną⁶⁹.

Metafora to jednak nie tylko obszar językowy, ale bardziej zagadnienie określonego sposobu percepcji świata⁷⁰. G. Lakoff i M. Johnson odnotowują wszechobecność metafory również w życiu codziennym, w ludzkich myślach i działaniu⁷¹. Rozumienie i wnioskowanie, jako czynności natury intelektualnej, w większości przypadków opierają się właśnie na metaforycznych podstawach i systemie pojęć. Ów system określa naszą codzienną rzeczywi-

⁶² Ibidem.

⁶³ Zob. T. Dobrzyńska: *Metafora*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1984, s. 65.

⁶⁴ M. Black: *Metafora*. „Pamiętnik Literacki” 1971, z. 3.

⁶⁵ Zob. J. Świątek: *W świecie powszechnej metafory. Metafora językowa*. Kraków: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1998, s. 71.

⁶⁶ Por. teoria Ferdynanda de Saussure’a, przytaczam za: ibidem, s. 36–37.

⁶⁷ O związku metafory z ruchem znaczeń zob. też: B. Dymara: *Metafora jako ruch znaczeń*. W: *Komunikacja – dialog – edukacja*. Cz. 1. Red. W. Kojas, R. Mrózek przy współudziale Ł. Dawida Cieszyńskiego. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998, s. 163–169.

⁶⁸ D. Kubicka: *Tworzenie metafor przez dzieci w sytuacjach zadaniowych*. „Psychologia Wychowawcza” 1993, nr 2, s. 108.

⁶⁹ M. Karwala: *W świecie metafory*. „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 2, s. 42.

⁷⁰ J. Świątek: *W świecie powszechnej metafory...*, s. 105.

⁷¹ G. Lakoff, M. Johnson: *Metafory w naszym życiu*. Przekł. i wstęp T.P. Krzeszowski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1988, s. 25.

stość. Wszystko to, czego doświadczamy na co dzień, o czym myślimy i jak postępujemy, wiąże się z pojawieniem się metafory. Dodać można, że istnienie metafor językowych możliwe jest właśnie dlatego, że tkwią one w systemie pojęć człowieka⁷².

Wielu współczesnych badaczy uważa również, że metafora odgrywa ważną rolę w procesie stymulowania myślenia twórczego⁷³. Metafora przekazuje treść inną niż wypowiedziane kwestie, ponieważ podmiot nadaje jej nowy sens, dokonuje przeto aktu kreacji⁷⁴. Mówienie metaforyczne narusza pewne normy porozumiewania, jest źródłem inferencji, która także wzmacnia silek intelektualny.

Działanie twórcze decyduje o tym, że jego sprawca za każdym razem wykracza poza obszar tych umiejętności, które do tej pory opanował⁷⁵. Człowiek niejako wyrasta ponad siebie, rozwija się⁷⁶. E.B. Hurlock⁷⁷ uznaje, że twórczość jest procesem ukierunkowanym na cel, który stanowi albo korzyść osobistą, albo korzyść odnoszoną przez grupę społeczną, prowadzącym do wytworzenia czegoś nowego, innego i dlatego unikalnego dla danej osoby (może to być twór werbalny lub niewerbalny, konkretny lub abstrakcyjny). Podobnie rozumie to zjawisko E. Nęcka, twierdząc, że „proces twórczy to proces psychiczny, prowadzący do wytworzenia nowej i wartościowej idei”⁷⁸. Proponuje przy tym wyodrębnienie trzech grup kryteriów twórczości, dotyczących cech wytworu (trafność, oryginalność, niezwykłość, konieczność, wartość estetyczna), reakcji psychicznej odbiorcy (skuteczne zdziwienie, początkowa nieufność, efekt powtórnej oceny) i cech odnoszących się do procesu twórczego (ruchliwość, syntetyzowanie, aktywny stosunek do tworzywa, przełamywanie bloku mentalnego, działanie w sytuacji niedoboru)⁷⁹. Z tego punktu widzenia łatwo przejść do zastanowienia się nad specyficznymi predyspozycjami osobowościowymi twórców, które będą wyznacznikami cech pożądanых do kształtowania w procesie edukacji, w tym także pracy z tekstem

⁷² Ibidem, s. 25, 28.

⁷³ M. Muszyńska: *Metafory w edukacji prymarnej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1999, s. 13–14.

⁷⁴ Por. J.R. Searle: *Expression and Meaning*, cyt. za: J. Świątek: *W świecie powszedniej metafory...*, s. 72.

⁷⁵ Zob. M.K. Stasiak: *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 2000, s. 102.

⁷⁶ J. Kozielski: *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001.

⁷⁷ E.B. Hurlock: *Rozwój dziecka*. Tłum. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985, s. 74.

⁷⁸ E. Nęcka: *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2001, s. 35.

⁷⁹ Pisze o tym także B. Bilewicz-Kuźma: *Pobudzanie dyspozycji twórczych dzieci*. „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 8, s. 455.

literackim. Będą to zatem: niezależność, aktywność, elastyczność adaptacyjna, oryginalność, konsekwencja i odwaga w działaniu, dominatywność, samoorganizacja, spontaniczność, samokrytycyzm, odporność na przeciwności, odpowiedzialność, wysokie poczucie wartości. Określona struktura osobowości jest traktowana jako podłoże umiejętności kreatywnych, u osób twórczych nie stwierdzono jakiegś jednej charakterystycznej cechy, lecz raczej zespół powiązanych ze sobą zjawisk, określanych jako „syndrom twórczości”⁸⁰. Wyznaczają go pewne skłonności, które można następująco wyodrębnić: twórcy odznaczają się silnym *ego*, charakteryzują się tolerancją na sprzeczne doświadczenia, cechują ich specyficzne formy uspołecznienia i niezależności, odznaczają się też wyższą od przeciętnej w populacji inteligencją⁸¹. Dążenia nauczyciela poziomu zintegrowanego winny przeto koncentrować się na dbałości o wymienione wyżej cechy przejawiane przez ucznia. Swoista niezależność, otwartość na sprzeczne sądy i stabilna opinia na temat własnych możliwości i przekonań – staną się tu znaczące. Współczesna edukacja rzadko jednak czerpie z takich strategii dydaktycznych, które pozwalają na jakąkolwiek niesubordynację. Zmiana tej optyki wydaje się więc sprawą priorytetową. Wskazują na jej zasadność także inne jeszcze ustalenia.

Autorzy analizujący zjawisko rozwoju twórczości zajmują się dymensjami lub – jak chcą niektórzy badacze – uwarunkowaniami rozwoju twórczego potencjału bądź zdolności. D.H. Feldman⁸² wyodrębnia na przykład procesy poznawcze, społeczno-emocjonalne, sytuację rodzinną, edukację; charakteryzuje domenę i pole, środowisko społeczno-kulturowe oraz siły historyczne. A.J. Tannenbaum⁸³ zaś formułuje zestaw uwarunkowań tego obszaru rozwoju; składają się nań: zdolności ogólne, zdolności specjalne, motywacja, wsparcie środowiska. W badaniach pojawia się także koncepcja czteroczynnikowa (wymieniająca koalescencję – szczególny rodzaj zespolenia elementarnych procesów poznawczych, zaangażowanie, kontekst społeczny oraz konflikt wewnętrzny i zewnętrzny), jej reprezentantami są P. Haensly, C.R. Reynolds i W.R. Nash⁸⁴.

Wszystkie koncepcje zakładają znaczenie środowiska w rozwoju kreatywności. Zdaniem M. Csikszentmihalyia⁸⁵, do owego środowiska zaliczyć można

⁸⁰ E.B. Hurlock: *Rozwój dziecka...*, s. 76.

⁸¹ S. Popek: *Twórczość w procesie rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1988, s. 16.

⁸² D.H. Feldman: *The development of creativity*. In: *Handbook of creativity*. Ed. R. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

⁸³ A.J. Tannenbaum: *Giftedness a psychosocial approach*. In: *Conceptions of giftedness*. Ed. R. Sternberg, J. Davidson. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

⁸⁴ P. Haensly, C.R. Reynolds, W.R. Nash: *Coalescence, context, conflict, commitment*. In: *Conceptions of giftedness...*

⁸⁵ M. Csikszentmihalyi: *Society, culture, and person: a systematic view of creativi-*

też edukację. Znaczące są więc implikacje wskazujące na możliwość dydaktycznego stymulowania potencjału twórczego uczniów. Przyjmijmy wówczas – podążając za przywołanym badaczem – że twórczość jest zjawiskiem „z kręgu kultury symbolicznej »współrealizowanym« przez jednostkę i jej właściwości psychologiczne w toku społecznej interakcji”⁸⁶.

J.S. Bruner⁸⁷ podaje warunki twórczej działalności, których zaistnienie ma wymiar stymulujący, będą to dodatkowo swoiście pojęte wytyczne dla organizowania okazji kreacyjnych ucznia w klasach I–III: wejście w głąb własnej indywidualności (dla nas implikuje to proces wyjaśniania sensów dla siebie, o którym pisano wcześniej), gotowość odejścia od tego, co oczywiste, oderwanie się od form istniejących, wolność podporządkowania się przedmiotowi tworzenia, wreszcie emocjonalny stosunek do działania i jego spontaniczność. E.B. Hurlock⁸⁸ dodaje jeszcze zachętę, „niewłaściwość” stosunek do dziecka, odpowiednie metody wychowawcze.

Aktywność twórcza – na co wskazują badania – wynika z równoległego działania składników psychospołecznych. Działalność szkoły⁸⁹, wychowanie, będące jednymi z tych składników, mają wpływ na nią, przyczyniać się mogą do jej uruchamiania i optymalizowania. Pracując nad twórczymi możliwościami dziecka od najwcześniejszych lat jego życia, przyczynimy się do ukształtowania **postawy twórczej**, rozumianej jako dyspozycja „do tworzenia, która w stanie potencjalnym istnieje u wszystkich ludzi i w każdym wieku”⁹⁰, a która determinowana jest właśnie przez środowisko społeczno-kulturalne, o czym pisze E. Piotrowski⁹¹. W ten sposób ujawnia się niejako pedagogiczna natura twórczości⁹².

Nauczyciel – dobrze przygotowany i rozumiejący istotę kreatywności, potrafi również kształtować postawy twórcze. Stwarzanie warunków do rozwijania dyspozycji dywergencyjnych dzieci wymaga jednak od dorosłego opiekuna odpowiedniej postawy oraz znajomości metod stymulowania

ty. In: *The nature of creativity*. Ed. R. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

⁸⁶ M. Stasiakiewicz: *Twórczość i interakcja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1999, s. 101.

⁸⁷ J.S. Bruner: *Poza dostarczone informacje...*, s. 368.

⁸⁸ E.B. Hurlock: *Rozwój dziecka...*, s. 84.

⁸⁹ Por. J. Gnitecki: *Twórcza aktywność uczniów klas początkowych. Stan aktualny i perspektywy badań*. W: *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Red. S. Palka. Katowice: „Śląsk”, 1994, s. 146.

⁹⁰ R. Gloton, C. Clero: *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985, s. 49.

⁹¹ E. Piotrowski: *Wielopoziomowe nauczanie problemowe jako czynnik rozwoju myślenia twórczego u uczniów klasy II uzdolnionych matematycznie*. W: *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej...*, s. 151–152.

⁹² Zob. E. Nęcka: *Psychologia twórczości...*, s. 20.

kreatywnego działania. Możemy mówić o swoistym treningu twórczości⁹³, jaki zawarty zostanie w dydaktycznym procesie, organizowanym przez system szkoły. Dziecko będzie uczyć się twórczości podobnie jak innych kluczowych kompetencji (czytania, pisanie czy operowania pojęciami matematycznymi)⁹⁴. Wybitnym przedstawicielem tego trendu jest Edward de Bono⁹⁵, twórca programu nauki myślenia w szkołach (CORT), opartego na odpowiednich technikach.

E.P. Torrance opracował system reguł dla nauczycieli szkół podstawowych, wskazał, jak mają postępować z dziećmi, aby nie ograniczać ich naturalnych zdolności twórczych⁹⁶. Propozycje dla nauczycieli można ująć w następujących punktach:

- odnosić się z szacunkiem do niezwykle pytań stawianych przez dzieci na zajęciach i ich nietuzinkowych pomysłów,
- przekonywać, że pomysły uczniów są wartościowe,
- zapewniać od czasu do czasu możliwości działania bez oceny,
- ściśle łączyć ocenę z jej przyczynami i konsekwencjami.

Przestrzegając wymienionych działań stymulujących, domniemywać można, iż aktywność własna naszych uczniów będzie miała charakter twórczy. Stanie się ich cechą indywidualną – kreatywnością⁹⁷, opartą na tkwiących w jednostce możliwościach i ich samorealizacji⁹⁸. Wystąpi wówczas wewnętrzna motywacja do działania, dziecko będzie podejmowało je z własnej woli, pojawi się osobisty stosunek do wykonywanych czynności, manifestowany radością, zacznie się pojawiać u wychowanka przekonanie, że on sam coś dla siebie odkrywa, że może tworzyć coś, czego dotąd nie było⁹⁹. Takie cechy implikuje nasza strategia analizy tekstu, podporządkowana hermeneutycznej idei wyjaśniania i rozumienia.

⁹³ I d e m: *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998, s. 12–18.

⁹⁴ M. P a r t y k a: *Zdolni, utalentowani, twórczy*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 1999, s. 46.

⁹⁵ E. d e B o n o: *Naucz się myśleć kreatywnie. Podręcznik twórczego myślenia dla dorosłych i dla dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo „Prima”, 1995.

⁹⁶ Przytaczam za E. N ę c k ą: *Edukacja dla twórczości*. „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 8, s. 451.

⁹⁷ I d e m: *Psychologia twórczości...*, s. 24.

⁹⁸ O samorealizacji jako elemencie sztuki twórczego zachowania się pisze A. S t r z a ł e c k i: *Twórczość a style rozwiązania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1989, s. 20 i nast.; I d e m: *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2003, s. 94–96.

⁹⁹ A. N a l a s k o w s k i: *Spółeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1989, s. 61.

Nie jest to jednak działanie wolne od niebezpieczeństw. Wiążą się one z pewnymi prawidłowościami rozwojowymi dziecka, a także uwarunkowaniami społecznymi i kulturowymi. Analizując sytuacje metafory tekstu, nie możemy pominąć poniższych, istotnych, konstatacji. I tak, rozważając zagadnienie rozwoju wyobraźni dziecka, warto odwołać się do koncepcji MacMillan¹⁰⁰, która wyodrębniła trzy etapy rozwoju tej cechy. Pierwszy, przypadający na finał wieku przedszkolnego, cechuje niezwykła żywość wyobrażeń, a świat fantazji jest dla dziecka równoważny i równoprawny ze światem realnym. Dodatkowo takie spojrzenie nacechowane jest jeszcze niskim stopniem krytycyzmu. W kolejnym okresie, przypadającym na początek młodszego wieku szkolnego, pojawia się zjawisko krytycyzmu i uczeń zaczyna już zestawiać wyobrażenia z rzeczywistością, porównywać je z realnymi możliwościami. W trzecim okresie wyobraźnia podporządkowana zostaje zasadzie realizmu, co znacznie ją ogranicza.

Zdolności twórcze niestymulowane nie rozwijają się, ulegając w wymienionych momentach rozwojowych zahamowaniu. Występuje wtedy poważne zagrożenie związane z kryzysem psychospołecznym i problemami socjalizacji¹⁰¹.

Z badań wypływa jednak ważny z naszego punktu widzenia wniosek, iż okresy regresu w rozwoju myślenia twórczego nie są nieuniknione. Są one warunkowane metodami wychowania i nauczania, przy ich istotnych modyfikacjach można zatem oczekiwać stabilności w rozwoju procesu twórczego¹⁰². Intencjonalne wpływy zmierzające do ograniczenia negatywnych skutków regresu powinny obejmować trzy rodzaje oddziaływań: usuwanie barier, przekazywanie wiedzy o twórczości, ćwiczenie sprawności poznawczych, niezbędnych w myśleniu twórczym.

Na istotną rolę uwarunkowań środowiskowych w stymulowaniu twórczego potencjału wskazuje wiele badań, także tych o charakterze podłużnym. E.P. Torrance¹⁰³ w ramach dociekań nad prognostycznością swych testów

¹⁰⁰ E.P. Torrance: *Rewarding creative behavior*. Prentice Hall: Englewood Cliff, 1962.

¹⁰¹ A. Nałaskowski: *Spółeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki...*, s. 86.

¹⁰² Próby opisu właściwych metod znajdziemy w: J. Kujawiński: *Metody edukacyjne nauczania i wspierania w klasach początkowych. Edukacja wczesnoszkolna sprzyjająca doświadczaniu podmiotowości i współpodmiotowości uczniów i nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1998, s. 75–190. Zob. też: *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*. Red. J. Kujawiński. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990; J. Kujawiński: *Zarys metodyki rozwijania twórczej aktywności uczniów klas początkowych*. W: I d e m: *Twórczość metodyczna nauczyciela*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 2001, s. 104.

¹⁰³ E.P. Torrance: *Growing up Creatively*. Referat wygłoszony na Uniwersytecie Wisconsin w dniu 29 X 1980, przytaczam za J. Sołowiej: *Rozwój zdolności twórczych*. W: „Zeszyt Naukowy I Ogólnopolskiego Festiwalu Ekspresji”, nr 1: *Sztuka i ekspresja dziecka – w poszukiwaniu sensu tworzenia*. Red. K. Krasoń. Katowice: ZKSO, 2003, s. 12.

twórczego myślenia śledził, przez ponad 20 lat, losy osób, które w klasach elementarnych były poddane badaniom. Wyniki uzyskane przez badacza okazały się wysoce prognostyczne. Brak realizacji oczekiwań zawsze łączył się z niekorzystnymi wpływami środowiska. To stwierdzenie jest dla nas kluczowe, wskazuje bowiem na konieczność zabezpieczania odpowiedniego i rzeczywiście stymulującego twórczość środowiska, także w zakresie poszukiwania stosownych metod pracy. Ma to znaczenie zwłaszcza w okresach poprzedzających momenty regresu rozwoju myślenia twórczego, a wiek wczesnoszkolny to najodpowiedniejszy moment do podjęcia takiego treningu twórczości. Stąd zasadność zastosowania go także „przy okazji” interpretacji literackich.

Badacze, zajmujący się związkiem myślenia twórczego i metafory, akcentują możliwości wykorzystania tej ostatniej do rozwiązywania problemów, „kiedy nowe zadanie o dużym stopniu złożoności i niejasności zostaje uproszczone”¹⁰⁴. Dzięki myśleniu metaforycznemu w rzeczach powszechnie znanych zostają zauważone nowe elementy. Twórcze wykorzystanie przenośni wymaga więc spełnienia dwóch warunków: utworzona metafora powinna być odległa i trafna, to znaczy łączyć w sobie takie obiekty, które pomimo tego, że „pochodzą z całkowicie różnych kontekstów semantycznych, wykazują mniej więcej te same właściwości wewnętrzne każdego z kontekstów”¹⁰⁵. Podobieństwo wewnątrzkontekstowe odpowiada za trafność metafory, a międzykontekstowe oddalenie pozwala na wnoszenie nowych elementów do wiedzy. Twórcze funkcje trafnej i odległej metafory polegają na tym, że wnosi ona nowe elementy do naszego rozumienia złożonych zjawisk¹⁰⁶.

Wizja literacka zastępuje podstawową informację, przekazując jednak tą samą ideę – warto przywołać tu koncepcję Maxa Blacka, wskazującą na metaforę jako substytut wyrażenia literalnego. „Zgodnie z teorią substytucyjną źródło metafory, czyli słowo, które w literalnej ramie wyróżnia się użyciem metaforycznym, stosujemy do przekazania znaczenia wyrażalnego literalnie”¹⁰⁷. Czytelnik musi odwrócić substytucję, aby dojść do znaczenia literalnego. Dla odkrycia znaczeń musi też podjąć znaczny wysiłek mentalny. Uruchamia własne skojarzenia i dzięki temu rozpoznanie metafory przynosi mu doznania natury intelektualnej.

Omawiane pojęcie okazuje się też niezastąpione i nieocenione dla przedstawienia rzeczy niedostępnych poznawczo w inny sposób¹⁰⁸, jednak unaocz-

¹⁰⁴ W. L i m o n t: *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1996, s. 51.

¹⁰⁵ E a d e m: *Psychologiczne podstawy myślenia metaforycznego...*, s. 44–45.

¹⁰⁶ E a d e m: *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej...*, s. 51.

¹⁰⁷ M. B l a c k: *Metafora...*, s. 222; zob. też: M. M u s z y Ń s k a: *Metafory w edukacji prymarnej...*, s. 17.

¹⁰⁸ D. K u b i c k a: *Tworzenie metafor przez dzieci...*, s. 109.

nienie jest w metaforze tylko pozorne. W rzeczywistości w celu zrozumienia ukrytych aspektów tematu następuje zobrazowanie i wzbogacanie nośników metafory, co staje się zaczynem powstania nowej wiedzy. „Nowe informacje o obiekcie powstają wówczas, gdy spogląda się nań z zupełnie nieoczekiwanej, nowej perspektywy, z punktu widzenia rzeczy będącej nośnikiem”¹⁰⁹. W konsekwencji nowy punkt widzenia skłania do modyfikacji i przekształceń osobistej wiedzy czy też przebudowy posiadanych schematów.

Metafora staje się wówczas środkiem twórczości, dzięki niej ułatwiony zostaje wgląd w istotę obiektu, dostępny staje się zabieg wykrywania w nim właściwości nieco mniej oczywistych, przynosi to typowy efekt nowości i zaskoczenia. „Wyrażenia metaforyczne wykazują zdolność tworzenia elementów wiedzy dzięki zapożyczeniu oczywistych cech nośnika w celu zrozumienia mniej oczywistych aspektów obiektu”¹¹⁰.

Odczytywanie metafory „to szukanie zasady integracji wyrazów, śledzenie kontekstów słowa, poszukiwanie ich łączliwości i nowego sensu, który z tych połączeń wynika”¹¹¹. Zrozumienie jej funkcji w danym utworze, związków i uzależnień od kontekstu wymaga myślenia abstrakcyjnego, umiejętności abstrahowania od sensów dosłownych poszczególnych członów metafory i odczytywania sensu wynikającego z połączeń słów i zachodzących w nich przekształceń semantycznych¹¹². Proces odkodowania zasadza się bowiem na zrozumieniu funkcji metafory w danym utworze, jej związków i uzależnień od kontekstu. Doprowadza on w finale do tego, że umiejętność odbioru przenośni komunikatu dostarcza potencjału zapewniającego pełne uczestnictwo w kulturze symbolicznej. Ma także niezaprzeczalne znaczenie w stymulowaniu twórczego potencjału dziecka.

W procesie komunikowania się metafory stanowią zaś podstawę niewerbalnego porozumiewania się i umożliwiają wyrażenie tego, co w systemie językowym niewypowiadalne. T. Dobrzyńska uznaje metaforę właśnie za jeden z podstawowych, uniwersalnych mechanizmów komunikacyjnych. Przedstawia spojrzenie na nią jako na czynnik zakłócający spójność tekstu. Uważa, że odbiorca napotyka w kierowanej do niego wypowiedzi element niespójny i poprzez odpowiednie działania interpretacyjne nadaje mu sens, przywracając jednocześnie wypowiedzi koherentny tok¹¹³. Jednocześnie – o czym

¹⁰⁹ E a d e m: *Matężństwo kapusty i króla, czyli o psychologicznej naturze metafor*. „Nowa Polska” 1997, nr 2, s. 47.

¹¹⁰ E. N ę c k a: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1999, s. 77.

¹¹¹ B. C h r z ą s t o w s k a: *Mała czy wielka metafora*. „Nowa Polska” 1997, nr 2, s. 28.

¹¹² E a d e m: *Pojąć metaforę. O kształtowaniu pojęcia – pomysły i eksperymenty*. Cz. 2. „Polonistyka” 1983, nr 4, s. 267.

¹¹³ T. D o b r z y Ń s k a: *Mówiąc przenośnie... Studia o metaforze*. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN, 1994, s. 11–12.

wspomniano – metafora „przezwyłącza ograniczenia pojęciowe kodu, służy wyrażaniu niewyraźnego”¹¹⁴. Każdy kto mówi o rzeczach, których nie można zobaczyć, dotknąć ani usłyszeć, mówi w taki sposób, aby rzeczy te można było zobaczyć, dotknąć lub je usłyszeć¹¹⁵. Dobrzyńska akcentuje obrazowość wypowiedzi metaforycznych, ponieważ są one w stanie przywołać wyobrażenia wzrokowe, słuchowe i węchowe, związane z integralną recepcją przedmiotu¹¹⁶. Stąd już blisko do rozważań o polisensoryczności, której poświęcono więcej miejsca w dalszych wywodach.

1.3. Liryka dziecięca i metafora jako poetyckie wsparcie rozwoju dziecka

Poszukiwanie wiedzy i zrozumienia świata odbywa się poprzez zabawę i wyobraźnię. Jednym z narzędzi kształtujących psychikę i wspomagających rozwój, w którym można odnaleźć obydwie wymienione drogi poznania świata, jest tekst literacki.

Warunkiem konstytutywnym poezji dziecięcej jest wywoływanie obrazów związanych ze światem kilkulatka, mieszczące się w obrębie jego doznań i wyobrażeń, apelowanie do sfery jego zainteresowań i emocji. Rozmowa o literaturze to jednocześnie próba konfrontacji rzeczywistości z jej artystycznym odbiciem, prowadząca do rozwoju u małego odbiorcy myślenia symbolicznego, wprowadzająca dziecko w świat pojęć¹¹⁷. W wierszach dla najmłodszych zawarte są kody dwuwarstwowe, kilkulatni odbiorca może przyjąć zespół znaczeń nadanych bezpośrednio, uznając przedstawioną w utworze rzeczywistość za fikcję lub prawdę, ale może też uchwycić alegoryczny sens utworu poetyckiego¹¹⁸. Poezja to obraz wykreowany słowami, w którym świat przedstawiony nie jest klarownie określony, gdzie istotę stanowi odwoływanie się do metafory, ulotność znaczeń i ich odczytania. Dzieje się tak, ponieważ poezja dziecięca nasycona jest metaforami, których autorzy, tworząc je, niejako podszywają się pod dziecko, wykorzystując efekty fantazji charakterystyczne dla kilkulatka¹¹⁹. Metafora poetycka powstaje wówczas jako efekt indywidualnej odkrywczości i sztuki językowej, ma „zaskaki-

¹¹⁴ Ibidem, s. 79.

¹¹⁵ G. Lakoff, M. Johnson: *Metafory w naszym życiu...*, s. 7.

¹¹⁶ T. Dobrzyńska: *Mówiąc przenośnie... Studia o metaforze...*

¹¹⁷ Ibidem, s. 43.

¹¹⁸ B. Żurkowski: *W świecie poezji dla dzieci*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1999, s. 23.

¹¹⁹ Ibidem, s. 22.

wać, zastanawiać czy zachwycać odbiorcę¹²⁰. Nie komunikuje wprost, „aby uatrakcyjnić odbiór, a zestawienie pojęć daje całość nową, trwałą i ciekawą”¹²¹.

Tekst literacki wykorzystuje język dziecka, najbardziej dla niego zrozumiały, najpełniej do niego przemawiający. To właśnie tak zwany język fantazji i wyobraźni umożliwia kilkulatekowi poznanie swojego problemu, przemyślenie go, zrozumienie i rozwiązanie¹²². Metafora pozwala również na pojmo-
wanie jednego rodzaju doświadczenia w terminach doznania innego rodzaju. Oznacza to, że „metafory są w stanie nadawać nowe znaczenie i przez to zdolne są tworzyć nowe rozumienie, a zatem nową rzeczywistość”¹²³. Dzięki temu o wiele łatwiejsze i bardziej naturalne jest odkrycie nawet oczywistych, choć niewygodnych prawd.

Dziecko uwikłane w bieg rzeczywistości musi nauczyć się rozumienia świata i skomplikowanych reguł nim rządzących, by samodzielnie kierować swoim życiem, by poradzić sobie z jego zagrożeniami i pokonać lęk. Na swojej drodze wielokrotnie zetknie się z sytuacjami wywołującymi lęki, niepokoje, będące źródłem problemów, o których trudno mu mówić. Nie potrafi bowiem najczęściej zwerbalizować swoich obaw, często nawet ich sobie nie uświadamia¹²⁴. Trudne sytuacje, jakie przeżywa, niweczą próby skupienia się na czymś innym, to z kolei powoduje obniżenie sprawności intelektualnej i wywołuje negatywne stany emocjonalne¹²⁵. Odbiorca będący w stanie lęku, doświadczający deprywacji potrzeb, różnymi sposobami stara się sobie pomóc, wypracowując charakterystyczny dla siebie model walki z trudnościami, traumatycznymi doświadczeniami¹²⁶.

M.H. Ericson i E. Rossi przedstawili neurofizjologiczne podstawy oddziaływania metafory na psychikę człowieka. Jak się okazuje, jest ona „językiem prawej półkuli mózgowej”¹²⁷, co oznacza, że prawa półkula jest w stanie komunikować się bardziej symbolicznie niż lewa. Mimo iż przekaz metaforyczny trafia do prawej półkuli, to proces jej przetwarzania odbywa się w obu strukturach mózgowych. Metafora stanowi więc przykład dwupoziomowej komunikacji. Świadoma część mózgu przetwarza przekaz metaforyczny w sposób

¹²⁰ *Słownik terminów literackich*. Red. J. Sławiński. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1988, s. 274.

¹²¹ M. Karwala: *W świecie metafory...*, s. 42.

¹²² D. Brett: *Opowiadania dla Twojego (nieco starszego dziecka)*. Tłum. M. Majchrzak. Cz. 2..., s. 13.

¹²³ G. Lakoff, M. Johnson: *Metafory w naszym życiu...*, s. 263.

¹²⁴ D. Brett: *Opowiadania dla Twojego dziecka*. Tłum. M. Majchrzak. Cz. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1998, s. 14.

¹²⁵ M. Molicka: *Bajki terapeutyczne dla dzieci*. Poznań: Media Rodzina, 1999, s. 9.

¹²⁶ *Ibidem*, s. 14.

¹²⁷ P. Barker: *Metafory w psychoterapii. Teoria i praktyka*. Tłum. J. Węgródzka. Cz. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1997, s. 32.

dosłowny, a nieświadoma część analizuje treść o charakterze wspierającym poprzez skojarzenia i ukryte znaczenia¹²⁸. W ten sposób – dzięki zastosowaniu przenośni – następuje stymulacja prawej półkuli, odpowiedzialnej za procesy nieświadome i przeniesienie tych ukrytych informacji w sferę świadomą. Odbiorcy mogą traktować metaforę zawartą w tekście literackim zarówno w sposób dosłowny na poziomie świadomym, jak i postrzegać jej znaczenie symboliczne na poziomie nieświadomym¹²⁹. To właśnie dzięki temu drugiemu procesowi odbiorca zyskuje doświadczenie i tym samym sposoby rozwiązań różnych sytuacji. Jest to niewątpliwie dużo bardziej krzepiące dla małego czytelnika niż pozostawianie go w pozycji uległej wobec kogoś, kto rozwiązuje problem za niego¹³⁰.

Każdy człowiek, także mały, żyje w świecie natury, ale i w świecie symbolicznym¹³¹, z jego składowymi częściami – jedną z nich jest język i literatura. Zdaniem E. Neumanna, symbole wywodzą się z archaicznych form funkcjonowania psychiki¹³², a rozumienie pojęcia archetypowego na gruncie psychologii analitycznej wymaga rozróżnienia jego składników emocjonalno-dynamicznych, jego symbolizmu, nośnika materialnego oraz struktury. Mamy tu do czynienia z emblematem, który funkcjonuje jako „obraz umysłu», wyrażając bardzo sugestywnie postawę symboliczną”¹³³, tak istotną w przypadku lektury. Kluczowe zatem dla tych rozważań jest pojęcie „symbolu”, dzięki niemu bowiem jednostka może porozumiewać się z częścią nieuświadomioną swojej psychiki¹³⁴. M. Cox i A. Theilgaard¹³⁵ uznają, iż działanie metafor dokonuje się właśnie poprzez symbole, co umożliwia doświadczenie przejścia od nikłego do głębszego uświadomienia sobie sił, które zaburzają aktualne wydarzenia i zachowania. Poznawanie świata symbolu pociąga za sobą – o czym wspomina Z.A. Baran – uświadamianie sobie jedności z absolutem i wszechświatem¹³⁶. Dzieje się tak dlatego, że symbol właśnie potrafi odślonić najgłębsze strony rzeczywistości, „które opierają się

¹²⁸ M. Kossakowska: *Wykorzystanie metafory w pracy terapeutycznej z dzieckiem*. W: *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja, psychokorekcja*. Red. B. Kaja. T. 1. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997, s. 287.

¹²⁹ P. Barker: *Metafory w psychoterapii...*, s. 21.

¹³⁰ D. Brett: *Opowiadania dla Twojego (nieco starszego dziecka)...*, s. 19.

¹³¹ E. Cassirer: *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*. Przeł. A. Stanisłowska. Wyd. 3. Warszawa: Czytelnik, 1998, s. 69.

¹³² E. Neumann: *The Great Mother. An Analysis of the Archetype*. Princeton: University Press, 1972.

¹³³ B. Brun: *Symbole duszy – baśnie...*, s. 20.

¹³⁴ M. Kossakowska: *Wykorzystanie metafory w pracy terapeutycznej z dzieckiem...*

¹³⁵ M. Cox, A. Theilgaard: *Mutative Metaphors in Psychotherapy. The Aevlian Mode*. London: Tavistock Publications, 1987.

¹³⁶ Z. Baran: *W kręgu poezji religijnej dla dzieci*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2001, s. 270.

wszelkim innym środkom poznania”¹³⁷. Spełni on swoje posłannictwo jednak tylko wówczas, gdy się go ożywi, należy więc osobiście się do niego odnieść. Wówczas można przeżywać swoje problemy w szerszym kontekście. Myślenie symboliczne jest myśleniem za sprawą obrazów i taką propozycję stwarza prezentowana w tym opracowaniu procedura zabawy ruchowej z dziećmi, podjętej na kanwie utworów poetyckich, której poświęcono miejsce w dalszej części pracy. Ruch podporządkowano obrazom przestrzennym, proksemicznym ustawieniom dzieci interpretujących słowo za pomocą znaku kinestetycznego. Symbole wówczas aktywizują popędy (instynkt samozachowawczy, popędy libidynalne, intelektualne i duchowe – tu potrzeba *numinosum*) i mają dzięki temu regulujący wpływ na działanie ucznia, nawet jeśli nie jest tego świadomy (mechanizm podążaj – zatrzymaj się)¹³⁸. Czarownica może na przykład symbolizować te cechy matki, których dziecko nienawidzi lub których się obawia. Dobra wróżka symbolizuje to, co dziecko kocha w swoich rodzicach. Uczucia, motywacja i postępowanie bohatera występują jako rzeczy i wydarzenia. Bengt Holbek¹³⁹ nazywa to projekcją: pojęcia abstrakcyjne zostają unaocznione przez konkretne przedmioty o symbolicznych konotacjach i implikacjach. „Symbole te wywierają na nas silny wpływ, ponieważ stymulują wyobraźnię, która z kolei angażuje nasze uczucia i emocje”¹⁴⁰. Symbol niesie więc ładunek emocjonalny, „a symboliczna ekspresja integruje dwie tonacje, które odzwierciedlają procesy związane z dwoistością umysłu”¹⁴¹.

1.4. Tekst literacki a potrzeby dziecka

W sprzyjających warunkach i przy właściwym zrozumieniu konieczności specyficznej organizacji zajęć na poziomie zintegrowanym – poezja stać się może znakomitym elementem wspierającym i stymulującym rozwój dziecka poprzez ujawnianie ukrytych znaczeń, czyli odkrywanie sensów¹⁴², o czym już wcześniej wspomniano (patrz rozdział 1.1.). Stanie się tak oczywiście tylko w przypadku, gdy uznamy prawo dziecka do indywidualnej interpretacji, a także jeśli nauczyciel wsłucha się w komunikaty docie-

¹³⁷ M. Eliade: *Sacrum, mit, historia – wybór esejów*. Wybór M. Czerwinski, tłum. A. Tatariewicz. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1970, s. 33.

¹³⁸ B. Brun: *Symbole duszy – baśnie...*, s. 23.

¹³⁹ B. Holbek: *Interpretation of Fairy Tales. Danish Folklore in European Perspective*. Helsinki: University Press, 1987.

¹⁴⁰ B. Brun: *Symbole duszy – baśnie...*, s. 26–27.

¹⁴¹ M. Cox, A. Theilgaard: *Mutative Metaphors in Psychotherapy...*

¹⁴² K. Krasoń: *Rozumienie i wyjaśnianie przeżywanego tekstu...*, s. 175–183.

rające do niego podczas literackiej interakcji i będzie pragnął rzeczywiście poznać ucznia¹⁴³. Dlatego tak cenne okazują się zwłaszcza te metody, w których działanie twórcze oparte jest na sytuacjach komunikacyjnych ewokowanych tekstem¹⁴⁴.

Istotnym momentem staje się poszukiwanie osobistych konotacji, odwoływanie się do asocjacji mających źródło w doświadczeniu, w dziecięcych oczekiwaniach. Tekst poetycki skierowany ku dziecięcemu odbiorcy winien być zatem odniesiony do czytelnika, jego świata i jego punktu widzenia. Takie przedstawienie wizji literackiej – dokonane z pozycji dziecka, które z zainteresowaniem i zdziwieniem przygląda się otaczającemu je światu, określone zostało przez Rogera Caillois'a mianem „paidii”¹⁴⁵ i zostaje w tym opracowaniu uznane za jeden z najważniejszych wyznaczników wartości tekstu literackiego w edukacji początkowej.

Spotkanie najmłodszego odbiorcy z poezją musi nieść ze sobą pozytywne emocje. Będzie to z pewnością pomocne w rozwiązywaniu własnych problemów czytelnika¹⁴⁶, który wybierze znaczenia, dostosowując je do własnych potrzeb czy napotykanym sytuacjom¹⁴⁷. Poza tym, że wiersz dostarcza doznań natury artystycznej czy emocjonalnej, stwarza też możliwość „zaistnienia swoistej literackiej psychoterapii”¹⁴⁸. Właściwy dobór tekstów literackich, dostosowanych do preferencji czytelnicznych i upodobań ucznia, zaspokaja jego potrzeby psychiczne: tożsamości, wzorów zachowań, akceptacji i kompensacji¹⁴⁹.

Spróbujmy zatem odpowiedzieć na pytanie: Jakie aspekty winien brać pod uwagę nauczyciel, aby rzeczywiście ujmować funkcje i znaczenie książki dziecięcej przez pryzmat paidialności? Warto przytoczyć tu schemat trzech

¹⁴³ Taki postulat znajdziemy u J. Polakowskiego: *O różnych stylach uprawiania dydaktyki literatury*. W: *Kompetencje szkolnego polonisty*. Red. B. Chrzastowska. T. 2. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997, s. 52.

¹⁴⁴ Na temat metod twórczych pisze między innymi S. Bortnowski: *Szkola francuska wobec historii literatury*. W: „Z Teorii i Praktyki Języka Polskiego”. T. 9. Red. L. Gilowa, E. Polański. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1989. Zob. też: J. Polakowski: *Kulturoznawcza koncepcja kształcenia literackiego dzisiaj*. „Polonistyka” 1991, nr 10.

¹⁴⁵ R. Caillois, cyt. za: B. Żurkowski: *W świecie poezji dla dzieci...*, s. 131.

¹⁴⁶ K. Krasoń: *Malowniczy most do poezji...*, s. 10.

¹⁴⁷ Kenneth Goodman powie nawet, że uczenie się będzie łatwiejsze, kiedy zacznie współbrzmieć z potrzebami odczuwanymi przez dziecko, zob. Idem: *What's Whole In Whole Language?* London: Scholastic, 1986, s. 18.

¹⁴⁸ K. Krasoń: *Rozumienie i wyjaśnianie przeżywanego tekstu...*, s. 175.

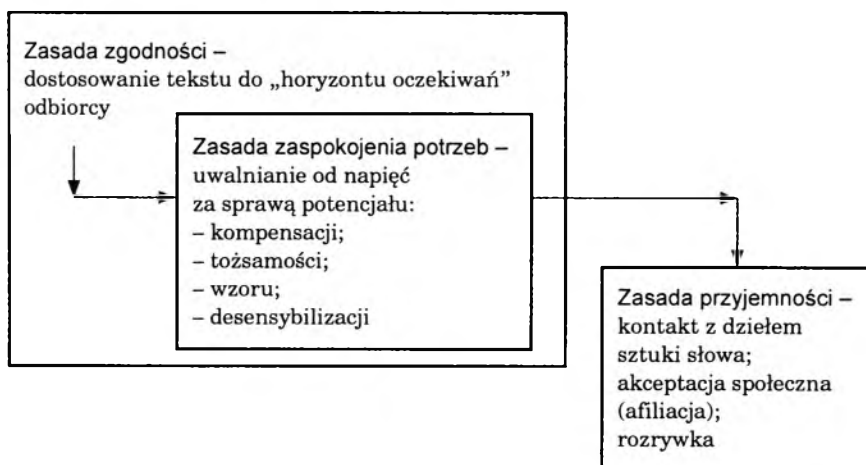
¹⁴⁹ Na temat potrzeb czytelnicznych czytaj w: J. Papuzińska: *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1988, s. 163 i nast.; zob. też: K. Krasoń: *Przeżycia estetyczne a kształcenie literackie w edukacji uczesnoszkolnej*. W: *Współczesne tendencje w teorii i praktyce nauczania początkowego*. Red. H. Moroz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997, s. 53.

zasad, które ukążą właściwą – jak się wydaje – drogę dotarcia do małego czytelnika i które powinny tkwić w nauczycielskiej świadomości (zob. schemat 3).

Zasady ujęte w schemacie wskazują na podstawowe wyróżniki poszukiwań właściwego tekstu dla wychowanka, tak by był zgodny z jego poziomem rozwoju, także poziomem „horyzontu oczekiwań”, by pomagał – z jednej strony – zaspokajać potrzeby psychiczne¹⁵⁰, ale i dostarczał doznań natury estetycznej. Pozwala to pokazać dziecku, że kontakt z książką może pomóc mu znaleźć ukojenie, rozwiązać problemy, a także przynieść sporo przyjemności, w rozumieniu, jakim nacechował to pojęcie Sigmund Freud¹⁵¹. Zaspokojenie potrzeb stanie się także podstawą kształtowania się motywacji do czytania, nikt nie szczędzi przecież wysiłków, jeśli widzi, że przynoszą one skutek¹⁵² – w naszym przypadku jest to na przykład zmniejszenie napięcia czy doznanie radości.

Schemat 3

Wartości paidialne tekstu a zaspokojenie potrzeb odbiorcy



Źródło: Opracowanie własne.

¹⁵⁰ Por.: K. Krasoń: *Sytuacja przedreceptyjna i nadanie oralne tekstu jako elementy refleksji nad użyciem języka*. W: *Problemy edukacji lingwistycznej*. Red. M.T. Michalewska. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1999, s. 231–236.

¹⁵¹ S. Freud: *Poza zasadą przyjemności*. Przeł. J. Prokopiuk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1994.

¹⁵² Por. D. Tuohy: *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Tłum. K. Kruszeński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002, s. 48.

Zaspokojenie poprzez **kompensację** przeniesie czytelnika w inny świat, pozwoli uciec od tego, co trudne do zniesienia. Polega ono bowiem na „rozładowaniu napięć życia realnego przez pewną formę ucieczki w świat urojony”¹⁵³, przez przyjmowanie na siebie ról przeciwnych do tych, które przeżywa się w świecie rzeczywistym¹⁵⁴. Dzieci mało odważne, niezaradne, z rozmaitymi kompleksami chętnie będą szukały w postawach literackich bohaterów zachowań kompensujących ich własne braki i niedomogi¹⁵⁵. Na przykład historia brzydkiego kaczątka pozwala komuś słabemu, nieporadnemu uwierzyć w siebie i we własne możliwości. Dziecko osierocone głęboko przeżyje los Kopciuszka. Z tej historii będzie czerpało wiarę i nadzieję¹⁵⁶, że jego sytuacja może się odmienić. Odbiorca tekstu tą drogą uzyskuje zatem informację zwrotną, swoisty *feed-back*, budzący nadzieję, że i w jego skomplikowanych relacjach z otoczeniem może dokonać się przełom przynoszący ulgę. Otrzymuje nadzieję, która z jednej strony działa kompensująco, z drugiej zaś zachęca do własnego działania i przezwyciężania problemów.

Niebywale istotną rolę w życiu dziecka pełni potrzeba kontaktu, pojawiająca się jako jedno z pierwszych dążeń psychicznych i trwająca do ostatnich dni ludzkiego życia¹⁵⁷. Kontakt to z jednej strony wzajemne zwracanie na siebie uwagi, z drugiej zaś – taki rodzaj interakcji, która zawiera próbę przekazania myśli czy wzruszeń. Przez kontakt psychologowie rozumieją wzajemne przenikanie się dwóch osób, polegające na udzielaniu swoich stanów duchowych i uczestniczeniu w cudzych¹⁵⁸. Dziecko w wieku wczesno-

¹⁵³ J. Papużyńska: *Współczesne problemy książki i czytelnictwa*. W: *Kultura literacka w przedszkolu*. Red. S. Frycie, I. Kaniońska-Lewańska. Cz. 1. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1982, s. 212.

¹⁵⁴ Ibidem. Niektórzy autorzy upatrują miast potrzeby kompensacji swoiście pojętą postawę czytelniczą kompensacyjną, utożsamiając ją z potrzebami emocjonalnymi realizowanymi w kontakcie z literaturą, a obok nich wyodrębniają postawy ludyczne skoncentrowane na regeneracji psychicznej, ale bez zamiarów kompensacyjnych. Taka koncepcja wydaje się jednak mało przekonująca, zwłaszcza jeśli przyjmie się perspektywę wspierającą i hermeneutyczną. O postawach kompensacyjnych i ludycznych pisze V. O b e r t: *Od metodologicznych problemów antropocentryczno-kulturowej koncepcji vyučovania literatúry*. W: *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*. Red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 1999, s. 119.

¹⁵⁵ S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka: *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998, s. 11.

¹⁵⁶ M. Gerlak-Niedziółka: *Wartości wychowawcze baśni dla dzieci młodszych*. W: *Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej*. Red. J. Kida. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997, s. 115.

¹⁵⁷ W. Brejnak: *Kocham i wychowuję. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo „Adam”, 1993, s. 39.

¹⁵⁸ L. Niebrzydowski: *Geneza i rozwój potrzeb kontaktu u dzieci i młodzieży*. „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne” 1980, nr 1, s. 44.

szkolnym najlepiej zaspokaja potrzebę kontaktu emocjonalnego w grupie rówieśników, ponieważ kontakt z dorosłymi staje się dla niego trudniejszy. Wspomniana potrzeba pobudza do działań zmierzających do nawiązywania różnych stosunków społecznych, u dziecka przejawia się ona przede wszystkim w kontaktach zabawowych, w szukaniu towarzystwa rówieśników. Bywa ona niezaspokojona u jedynaków przebywających w domu wyłącznie z osobami dorosłymi, a także u dzieci mających znacznie młodsze lub znacznie starsze rodzeństwo, którym w dodatku rodzice zabraniają kontaktowania się z kolegami. Dzieci takie bywają nazbyt poważne na swój wiek, nie występują u nich reakcje uczuciowe typowe dla fazy rozwojowej. Innym razem znów są rozkapryśzone lub przejawiają skłonności do narzucania swej woli otoczeniu. Odnalezienie osoby podobnej do siebie, z którą mogłaby połączyć je przyjaźń, jest zatem dla dziecka kwestią zasadniczą.

Literatura, stanowiąc *mimesis* rzeczywistości, biegnie w kierunku analogii metaforycznej. Dlatego wydaje się niejako wychodzić naprzeciw oczekiwaniom duchowym¹⁵⁹, choć jest tylko bytem intencjonalnym. Oczekiwanie drogowskazu, zatem i pojawienie się wzoru postępowania – to z pewnością zasadnicza (obok kompensacji) potrzeba, generująca chęć czytania. Identyfikacja i oparta na niej potrzeba **tożsamości** oraz **wzoru zachowania**, realizowana za sprawą recepcji literatury, utwierdzą czytelnika w przekonaniu, że nie jest odosobniony w przeżywaniu rozmaitych zawirowań. Potrzebę tożsamości można określić jako „poszukiwanie zdarzeń, losów życiowych, postaw i poglądów identycznych lub przynajmniej podobnych do postaw i biografii czytelnika”¹⁶⁰. Obie potrzeby ujawniają również w odbiorcy świadomość własnej odrębności, a to z kolei wprowadza go w niełatwy krąg problemów społecznych, tu pojawia się potrzeba afiliacji, przynależności do społeczeństwa¹⁶¹. Doświadczenia i przeżycia w kontakcie z tym światem sprawiają, że wewnętrzna równowaga dziecka ulega ciągłym zachwianiom. Nie bez znaczenia okazuje się tu potrzeba uznania społecznego czy prestiżu¹⁶², jest ona zaspokojona wtedy, gdy grupa, w której kilkulatek żyje, aprobeje jego sposób działania. Aprobata ta może przyjmować formę pochwały lub nagrody, ale także moralnego poparcia dla określonych poczynąń. Potrzeba ta nie jest natomiast zaspokojona wtedy, gdy dziecko jest wyśmiewane lub traktowane lekceważąco przez rówieśników, względnie gdy jego zachowanie i po-

¹⁵⁹ Zob. P. Jaroszyński: *Piękno czy wartość? W: Poznanie bytu czy ustalenie sensów*. Red. A. Maryniarczyk, M.J. Gondek. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 1999, s. 186.

¹⁶⁰ J. Papużyńska: *Współczesne problemy książki i czytelnictwa...*

¹⁶¹ A. Karlińska-Włodarczyk: *Kształcenie literackie w systemie edukacji początkowej*. Opole: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1991, s. 36.

¹⁶² Na temat potrzeb zob. A. Masłow: *Motywacja i osobowość*. Przeł. P. Sawicka. Warszawa: „PAX”, 1990, s. 36.

stępy w nauce są stale oceniane negatywnie przez dorosłych¹⁶³. Obcowanie z książką, zwłaszcza tą, którą czytają rówieśnicy, może tę potrzebę zaspokajać, z kolei wizerunek bohatera doświadczającego nieakceptacji uruchamia dodatkowo poczucie solidarności i mechanizm osławiania.

Desensybilizacja pomoże oswoić sytuacje, które wywołują w nas lęk, lub inne doznania natury traumatycznej. Istotnym momentem jest tu więc możliwość zaistnienia mechanizmu swoście „odczulającego” małego odbiorcę¹⁶⁴. Kilkakrotne obcowanie z sytuacją trudną, które odbywa się niejako wirtualnie, pozwala oswoić emocje, opanować frustrację. Literatura, oddziałując na emocje dziecka, odkrywa przed nim świat ludzkich uczuć, wyjaśnia motywy zachowań, oddala poczucie samotności, wydobywa na jaw to, co jest źródłem jego lęków i cierpień, a czego ono samo nie potrafi nazwać ani wyjaśnić, likwiduje konflikty i napięcia wewnętrzne, przywracając równowagę psychiczną. Emocjonalne doznania literackie mają istotne znaczenie dla rozwoju osobowości dziecka, jego zdolności do komunikowania się z innymi ludźmi, umiejętności przezwycięzania cierpień i trudności¹⁶⁵.

Na koniec warto jeszcze wymienić jedną z tradycyjnie przypisywanych lekturze możliwości. Chodzi o zaspokojenie potrzeby informacji o świecie zewnętrznym, czyli inaczej **potrzeby eksploracyjnej**. Polega ono na dążeniu do poznawania tego, co wykracza poza obręb bezpośredniego horyzontu poznawczego jednostki. Treść utworu literackiego ułatwia tworzenie wyobrażeń o sprawach i miejscach niedostępnych codziennym doświadczeniom dziecka. W ten sposób obcowanie z książką wzbogaca wiedzę i utrwalą zarazem te wiadomości, które dziecko zdobyło w toku obserwacji otaczającego je świata przyrody i społeczeństwa¹⁶⁶. Takie spojrzenie wprawdzie oddala nas od perspektywy zarysowanej w rozdziale 1.1., nie sposób jednak zupełnie pominąć tego dość znaczącego wymiaru kształcenia za sprawą literatury.

¹⁶³ Z. Skorny: *Potrzeby psychiczne dziecka, frustracja oraz przeciwdziałanie jej ujemnym skutkom*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987, s. 85.

¹⁶⁴ Tekst może stać się tu elementem terapii zachowań, na temat tego mechanizmu psychologicznego czytaj w: P. Morand de Jouffrey: *Psychologia dziecka*. Alleur: Livra Editions, 1996, s. 175–176.

¹⁶⁵ J. Papużyńska: *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, 1996, s. 14.

¹⁶⁶ H. Ratyńska: *Rola książki i czasopisma w wychowaniu przedszkolnym*. W: *Kultura literacka w przedszkolu*. Red. S. Frycie, I. Kaniowska-Lewańska. Cz. 1. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1982, s. 223.

1.5. Wyjaśnianie znaczeń tekstu a relacje społeczne ucznia

W życiu każdego kilkulatka pojawia się taki moment, który stwarza szansę na poszerzenie jego kontaktów społecznych. Wąski świat – ograniczony przestrzenią domu rodzinnego – rozszerza się poprzez wejście do nowej grupy społecznej, jaką jest środowisko rówieśnicze. Chodzi tutaj oczywiście o otoczenie zinstytucjonalizowane, takie jak przedszkole i szkoła, które zmienia status dziecka, staje się ono bowiem wychowankiem a potem uczniem¹⁶⁷. Zaczyna też „uzyskiwać korzyści albo ponosić szkody wynikające z pierwszych sześciu lat jego życia”¹⁶⁸.

Koncepcja nauczania zintegrowanego zakłada między innymi „[...] całościowe ujmowanie zarówno dziecka, które należy wspomagać w rozwoju, jak i świata, w którym dziecko żyje i który powinno poznawać jako całość w jego związkach i zależnościach”¹⁶⁹. Specjalnym celem staje się jeszcze proces sytuowania ucznia w grupie społecznej, w klasie szkolnej. Proces ten – jak się okazuje – w sposób znaczący determinuje powodzenie edukacyjne dziecka. „Zanim jako człowiek [...] dostaniesz silne ciało i w pełni rozwinięte instynkty, musisz nauczyć się najpierw samodzielnie myśleć, kontrolować własne pragnienia i instynkty, byś nie działał na szkodę innych, musisz nauczyć się współżyć z innymi i w pełni opanować prawa, jakie mają rządzić twoim zachowaniem poza domem rodzinnym, wreszcie musisz opanować umiejętności, z których będziesz żył”¹⁷⁰. Aby realizować tak pojęte cele, wychowawcy muszą organizować specyficznie pojęte sytuacje edukacyjne, w których uczenie się będzie z jednej strony osobistym, indywidualnym odkrywaniem, z drugiej zaś współdziałaniem grupowym, wyzwalającym różne formy ekspresji, radość i przyjemność.

„Układ stosunków społecznych w grupie ukazuje dziecku porządek świata, jego uwarunkowania. Jest miniaturą społeczności dorosłych, z jej podziałem ról, hierarchią. Stanowi na ogół obszar dość trudny do ujarzmienia, skomplikowany, bo rządzący się po raz pierwszy zależnościami, w których jednostka musi dostosować się do ogólnych reguł. To powoduje zrozumiałą dezorientację kilkulatka, tłumaczenie, werbalizowanie zasad współżycia

¹⁶⁷ Por. S. Guz: *Rozwój i kształtowanie osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987, s. 20.

¹⁶⁸ E.B. Hurlock: *Rozwój dziecka...*, s. 366.

¹⁶⁹ *Zintegrowana edukacja w klasach I–III*. Red. E. Misiorna, E. Ziętkiewicz. Poznań: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Poznaniu. Pracownia Edukacji Elementarnej, 1999, s. 12. Książka ukazuje szczegółowo istotę integracji i rozbieżność jej ujęć na s. 5–93.

¹⁷⁰ B. Spock, cyt. za: I. Roszkiewicz: *Młodszy wiek szkolny*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”, 1983, s. 11.

często nie przynosi właściwych rezultatów. Co innego, kiedy użyjemy metafory literackiej¹⁷¹. Kenneth Burke uważa nawet, że bez pomocy literatury trudno byłoby pojąć sporą część wydarzeń, jakich jesteśmy uczestnikami. Teksty, pozostające w świadomości, wzbogacają nasze doświadczenia związane z interakcjami międzyludzkimi¹⁷². Wartości przekazywane przez tekst mogą spełniać rolę stabilnych podpór indywidualnej moralności odbiorcy, gdyż nie są odbierane jako prosty przymus, perswazja, lecz jako metaforyczny drogowskaz dla decyzji podejmowanych swobodnie i według własnego rozeznania¹⁷³. Sięgając do możliwości literackiego kształtowania postaw społecznych małego dziecka, warto odnieść się do przywołanych zagadnień dorastania do współżycia w grupie, ale jednocześnie należy docenić specyfikę wieku odbiorcy i charakterystycznych jego wyznaczników. Czytelnik poprzez literaturę podlega procesowi uczenia się, proces ów ma charakter głównie emocjonalny, jego celem jest pobudzanie wrażliwości¹⁷⁴. Dziecko szuka też bohatera – co zostało już wcześniej wyjaśnione – z którym może się identyfikować i za sprawą którego może stać się „uczestnikiem przedstawianych zdarzeń i bezpośrednim adresatem wypowiedzianych kwestii”¹⁷⁵. Identyfikacja polegać będzie zatem na odwzorowaniu cudzych stanów psychicznych, a co za tym idzie przejmowaniu od postaci literackiej postaw, ideałów i wartości¹⁷⁶. U. Bronfenbrenner nazywał to dość specyficznie, acz wydaje się, że niezwykle adekwatnie, „zarażaniem się zachowaniem”¹⁷⁷. Jest to bardzo istotne zwłaszcza na poziomie młodszego wieku szkolnego, kiedy to uczniowie poszukują wzorców jako źródeł informacji na temat sensu własnego życia¹⁷⁸.

¹⁷¹ K. Krasoń: *Antropomorfizowany obraz interakcji jako literacka propedeutika więzi*. W: *Sezanie, otwórz się! Z nowszych badań nad literaturą dla dzieci i młodzieży w Polsce i za granicą*. Red. A. Baluch, K. Gajda. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2001, s. 111.

¹⁷² Zob. K. Burke: *Literature as equipment for living*. In: *Drama: Principles and Plays*. Ed. T.W. Hatten. New York: University Press, 1976.

¹⁷³ B. Beil: *Dziecko grzeczne i niegrzeczne. Dlaczego dziecku potrzebne są wartości?* Tłum. A. Czarnocki. Warszawa: „PAX”, 2000, s. 13.

¹⁷⁴ M. Kiełar: *Dziecko jako odbiorca literatury*. W: *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej*. Red. B. Żurkowski. Warszawa-Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989, s. 236.

¹⁷⁵ A. Baluch: *Co to jest poezja – czyli o stopniach poetyckiej edukacji*. W: *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej...*, s. 197.

¹⁷⁶ M. Dudzikowa: *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987, s. 165.

¹⁷⁷ U. Bronfenbrenner: *Czynniki społeczne w rozwoju osobowości*. „Psychologia Wychowawcza” 1970, nr 1.

¹⁷⁸ Por. M. Dudzikowa: *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo...*, s. 174. Wiele cennych spostrzeżeń dotyczących poszukiwań sensu życia przez młodych wychowanków znajdziemy w: E. Adam: *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”, 1985.

Doświadczając uczuć w kontakcie z literaturą, o czym pisze wspomnianą już Maria Dudzikowa¹⁷⁹, można przekształcić je w trwały stan psychiczny, przynoszący pewną skłonność do modyfikacji własnych zachowań. Tu mieści się z pewnością idea społecznego potencjału tekstu, o którym mówimy.

Dla niniejszych rozważań istotna okazuje się rola autoteliczna książki, wskazująca na istnienie potencjału zaspokojenia potrzeb indywidualnych, psychicznych czytelnika, zwłaszcza zaś przeżyć zastępczych, partycypacji¹⁸⁰. W ujęciu kompensacyjnym książka może pełnić funkcję zarówno substytutu realnego świata, głównie wówczas w warstwie życzeniowej, jak i drogi chwilowej ucieczki od rzeczywistości. Poprzez partycypację natomiast uwypuklone zostaje znaczenie socjalizujące. Czytelnik, przeżywając losy postaci literackiej, włącza się w życie innych osób, co determinuje poczucie uczestniczenia i łączności ze społeczeństwem oraz uczucia altruistyczne. Wiele lat temu dostrzegała już tę prawidłowość Maria Walentynowicz¹⁸¹. Idąc dalej tym śladem, wymienić wypada potrzebę akceptacji społecznej, oznaczającej poszukiwanie i odczuwanie więzi z innymi ludźmi poprzez wspólne doznania lekturowe. Interpretowanie dzieł poetyckich – jak chce M. Czermińska – jest szczególnie ważne dla obcowania osób, dla wzajemnego rozumienia się i tworzenia wspólnoty, inaczej mówiąc „nauka rozumienia poezji to nauka rozumienia człowieka”¹⁸², a tekst wiersza staje się medium tego porozumienia. Interpretacja współtworzona jest przez wszystkich uczestniczących w niej uczniów, obejmuje warstwę intelektualną, ale i emocjonalne przeżycie, ustosunkowanie się do wartości. Z taką aktywnością interpretacyjną wiąże się bowiem kolejny obszar tożsamy dla każdego, harmonijnie rozwijającego się dziecka w wieku wczesnoszkolnym, a mianowicie ekspresja. Winna ona być rozumiana jako odślanianie siebie, „stawanie się przejrzystym dla innych, co nie jest możliwe we wszystkich sytuacjach, a co przecież pozostaje podstawowym warunkiem wszelkiego tworzenia siebie w kontakcie z innymi”¹⁸³.

Odbiorca jest jednocześnie „przedmiotem wychowania i zarazem kimś posiadającym autonomiczne dziecięce cechy”¹⁸⁴. To wyznacza specjalny wy-

¹⁷⁹ Zob. E a d e m: *Wychowanie w toku procesu lekcyjnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1978, s. 153–154. Książka autorki – choć osadzona w zupełnie odmiennym kontekście realiów politycznych lat 70. – porusza kwestie uniwersalne w rozumieniu wychowania, których niezaprzeczną rangę można odnotować niezależnie od głoszonych idei i porządku społecznego. Stąd okazuje się także znacząca w naszych rozważaniach.

¹⁸⁰ J. Andrzejewska: *Kultura czytelnicza jednostki...*, s. 35.

¹⁸¹ M. Walentynowicz: *Podstawy czytelnictwa powszechnego*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1970.

¹⁸² M. Czermińska: *Interpretacja tekstu poetyckiego w szkole jako dialog*. W: *Pytanie, dialog, wychowanie*. Red. J. Rutkowski..., s. 203.

¹⁸³ R. Gloton, C. Clero: *Twórcza aktywność dziecka...*, s. 72.

¹⁸⁴ B. Żurkowski: *Problemy komunikacyjne literatury dla dzieci*. W: *Miejsce dziecka*

miar oddziaływania literackiego. Czytelnik kieruje się również chęcią podniesienia swego prestiżu społecznego przez kontakt z książkami, czytowanymi przez grupę społeczną będącą dla niego przedmiotem aspiracji¹⁸⁵. Ma to wiele wspólnego z czytelnictwem o charakterze elitarnym¹⁸⁶, a przebywanie poza kręgiem „wtajemniczonych w lekturę” traktowane bywa jako swoiste piętno. Funkcja semiotyczna¹⁸⁷ książki wyraża przecież zarówno typ kultury materialnej i artystycznej, w jakiej powstała, jak i oznacza swoiście pojęty status społeczny, zamiłowania i krąg wartości osoby, która jest jej czytelnikiem¹⁸⁸.

Proces recepcji tekstu – co okazuje się dla nas niezmiernie istotne – obejmuje rozmaite formy reakcji i przejawów zachowania się, będących wynikiem kontaktu z literaturą. „Wiąże się to bezpośrednio z funkcją motywacyjną, nakreślającą wpływ lektury na postępowanie i działalność człowieka, ukierunkowujący je według pewnych zasad i wzorców”¹⁸⁹.

Literatura pełni zatem znaczną rolę w wychowaniu społecznym dziecka. Ukazuje ona zagadnienia koleżeństwa, mówi o poszanowaniu pracy, poczuciu honoru. Wpływa na rozwijanie szacunku do drugiego człowieka, kształtowanie pozytywnych cech charakteru. Dzięki wielu lekturom budzą się w dziecku uczucia miłości rodzinnej, uczynności, opiekuńczości, które stanowią czasem pierwsze przełamanie postawy egocentrycznej¹⁹⁰. Dodatkowo skupić się wypada również na możliwości dostarczania wzorów, modyfikowania postaw i ukierunkowaniu działania w wyniku lektury.

Biorąc pod uwagę wskazane prawidłowości, łatwo ustalić utwory literackie, których lektura stać się może **propedeutyką więzi międzyludzkich**¹⁹¹, teksty oparte na metaforycznym zawoalowaniu pożądaných sytu-

w komunikacji literackiej. Red. B. Żurkowski. Warszawa-Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989, s. 17.

¹⁸⁵ J. Papuzińska: *Współczesne problemy książki i czytelnictwa...*, s. 212.

¹⁸⁶ O takim typie preferencji czytelnicznych pisała A. Kłoskowska: *Společné ramy kultury. Monografia socjologiczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1972, s. 170.

¹⁸⁷ Na temat funkcji semiotycznej czytaj w: K. Głombowski: *Książka w procesie komunikacji społecznej*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1980, s. 23, 24.

¹⁸⁸ Por. K. Krasoń: *Literacki model wychowania w rodzinie a świat fundamentalnych wartości. Tradycja i współczesność (rekonesans badawczy)*. W: *Wychowanie – opieka – wsparcie. (Tradycje i doświadczenia polskiej pedagogiki oraz możliwości współczesnego ich wykorzystania)*. Red. M. Wójcik. Mysłowice: Wydawnictwo GWSP, 2002, s. 97.

¹⁸⁹ Ibidem, s. 98.

¹⁹⁰ J. Długosz, E. Orzech: *Materiały do pracy z tekstem literackim w klasach początkowych*. Rzeszów: Wydawnictwo Fraza, 1991, s. 37.

¹⁹¹ Poruszam tę kwestię w następujących artykułach, poświęconych analizie i interpretacji twórczości Małgorzaty Musierowicz czy Zofii Bronikowskiej: *Przejmujące, prawdziwe, pożyteczne, czyli „Znajomi z zerówki”*. „Guliwer. Dwumiesięcznik o książce dla dziecka” 2002, nr 3 (61), s. 63–68; *Kręgi dzieciństwa. Uciekły mi bajki Zofii Bronikowskiej*. W: „Śląskie Miscellanea”. T. 13. Red. K. Heska-Kwaśniewicz. Katowice 2000, s. 108–120. Zob. też: K. Krasoń: *Antropomorfizowany obraz interakcji jako literacka propedeutika więzi...*

acji interakcyjnych. Literackie wychowanie społeczno-moralne staje się swoistą, opartą na przenośni i własnym odkrywaniu wartości szkołą przetrwania w grupie, dostarcza szeregu modeli związków i relacji interpersonalnych w środowisku najbliższym czytelnikowi.

Wiele o tym już napisano, wystarczy sięgnąć po książki Krystyny Duraj-Nowakowej¹⁹² czy Elżbiety Sze fler¹⁹³. Zawsze jednak na pierwszy plan kształtowania sylwetki społeczno-moralnej dziecka wysuwano treść utworu, koniecznie niosącą przesłanie etyczne. Z pewnością ma ona niebagatelny wpływ na propedeutyczne przygotowanie do kształtowania się powinności moralnej dziecka¹⁹⁴.

W niniejszym opracowaniu dominantą obcowania z tekstem staje się forma jego wykorzystania, oparta na wielozmysłowym interpretowaniu ukrytych w liryce znaczeń. Jak się okazuje, liryka ma równie istotną w rozwoju społecznym człowieka nośność co epika¹⁹⁵, zaś w specjalny sposób organizowane spotkanie z poezją może jeszcze pełniej regulować stosunki społeczne w zbiorowości uczniów. Temu poświęcone zostaną dalsze rozważania.

¹⁹² K. Duraj-Nowakowa: *Kształtowanie pojęć społeczno-moralnych uczniów klas początkowych*. Kraków: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1998.

¹⁹³ E. Sze fler: *Książka literacka dla dziecka w edukacji wczesnoszkolnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1998.

¹⁹⁴ Relacja pomiędzy literaturą a kształtowaniem sfery moralnej uczniów stała się tematem wspomnianej już pracy K. Duraj-Nowakowej: *Kształtowanie pojęć społeczno-moralnych...*, s. 52–67.

¹⁹⁵ Wspaniały przykład takiego specyficznego działania za sprawą liryki opisuje B. Woźnica-Paruzel w publikacji: *Biblioterapia w środowisku współzależnych z grup rodzinnych Al-Anon (od teorii do działań praktycznych)*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2002.

2. Liryka w systemie edukacji małego dziecka Perspektywa tradycyjna¹ a próby nowych poszukiwań

2.1. Kilka słów o funkcjach i przygotowaniu do odbioru literatury

Nadrzędnym celem współczesnej edukacji jest wszechstronny rozwój ucznia. Szansa takiego rozwoju pojawić się może pod warunkiem spełnienia pewnych kryteriów. Są to: akceptacja dziecka, tworzenie atmosfery porozumiewania oraz stosowanie takich form i metod pracy, które aktywizowałyby i rozwijałyby postawę dywergencyjną. Jedną z dróg prowadzących do kształtowania twórczości jest stwarzanie aury przygody z literaturą, będącej źródłem przeżyć estetycznych i dającej możliwości całościowego poznawania i przeżywania świata².

Odbiorca tekstu nie powinien być traktowany w procesie nauczania jedynie w sposób instrumentalny, a utwór wyzyskiwany głównie do przedstawienia tez wychowawczych czy innych założonych arbitralnie przez nauczyciela zadań. Nieporozumieniem wydaje się na przykład wykorzystywanie dzieł jedynie jako materiałów do ćwiczeń gramatycznych. Proste teksty mogą być oczywiście przydatne dla rozpoznawania wyznaczników poetyki i służyć jako narzędzie dydaktyczne, ale czynienie tego z poezją zabije jej wymiar este-

¹ Używam terminu „tradycyjna” na określenie pewnych funkcjonujących od lat standardów patrzenia na kształcenie literackie dziecka. Dostrzegam jednocześnie niebezpieczeństwa i nieostrość pojęcia, o czym przekonująco pisze K. K r u s z e w s k i: *Nauczanie tradycyjne – czarny charakter pedagogiki*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2001, nr 1 (179), s. 31 i nast.

² T. P i ą t e k: *Sposoby pracy z tekstem literackim a integracja treści programowych w nauczaniu początkowym*. W: *Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej*. Red. J. K i d a. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997, s. 27.

tyczny i wspierający. Utwory poetyckie powinny oswajać dzieci z trudnym światem sztuki literackiej i kształcić umiejętność odbioru refleksyjnego.

Przez wiele lat w myśleniu o edukacji literackiej w kształceniu wczesnoszkolnym funkcjonowało właśnie podejście instrumentalne. Zasadzało się ono na wyodrębnieniu funkcji³, które determinowały „szkolne życie” tekstu. Spróbujemy prześledzić to tradycyjne ujęcie, zauważając jednocześnie momenty różnicujące je z perspektywą nowego patrzenia na edukację.

Funkcja poznawcza polegała na przekazywaniu za pomocą znaków literackich informacji dotyczących zjawisk społecznych, historycznych, geograficznych, psychologicznych i innych, odnoszących się do rzeczywistości pozaliterackiej⁴. Mimo swojej indywidualności i subiektywizmu utwór literacki jest spostrzeganiem i odtwarzaniem obiektywnej rzeczywistości (zupełnie nie uznaje się tu owej relacji odkrywania i współtworzenia). Przedstawiony zakres wiedzy o życiu i świecie w różnych utworach nie jest jednakowy. Funkcja poznawcza dzieła literackiego może być silniejsza lub słabsza⁵. Wiedza młodego czytelnika bardzo często kształtuje się na podstawie i pod wpływem faktów opisanych w literaturze. Zapadają one głębiej w pamięć wrażliwego odbiorcy dzieła niż sucha informacja na dany temat⁶ (z pewnością przekazane wprost informacje nie poruszają ucznia tak bardzo jak odkryta samodzielnie przez niego prawda).

Funkcja kształcąca wiąże się wyraźnie z funkcją poznawczą. Dzieło literackie nie tylko przekazuje określoną wiedzę o świecie i człowieku, ale uczy pewnych postaw i zachowań. Poprzez czytelnictwo rozwija się sprawność językowa uczniów w zakresie mowy i pisma. Wpływa ono na poszerzenie biernego i czynnego słownika oraz poprawnej frazeologii, dzięki czemu dziecko potrafi precyzyjniej kształtować swoje wypowiedzi. Czytanie literatury wyrabia umiejętność samodzielnego i krytycznego myślenia, wzbudza zamiłowania artystyczne i ogólnokulturalne. Rozwija kulturę języka i uwarunkowuje na piękno mowy ojczystej⁷. Zysk taki jest niezaprzeczalny, ale zbyt drastycznie niesie ze sobą ewentualność łączenia się z zabiegami dydaktycznymi podejmowanymi na wielkiej literaturze.

Funkcja wychowawcza polega na tym, że treść dzieła literackiego może wpływać na ogólny rozwój cech charakteru i postawy człowieka wobec różnych zagadnień etycznych i społecznych. Oddziałują one na ideową

³ Przytaczam za: J. Kida: *Funkcje literatury dla dzieci i młodzieży*. W: *Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej...*, s. 12.

⁴ S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka: *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998, s. 206.

⁵ W. Słodowski: *Dzieło literackie w szkole*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1972, s. 38.

⁶ J. Kida: *Funkcje literatury dla dzieci i młodzieży...*, s. 12.

⁷ Ibidem.

i moralną świadomość odbiorcy, wpływają na kształtowanie jego sądów i nawyków⁸. Teksty literackie umożliwiają dzieciom poznanie i przyswojenie pożądaných norm moralnych. Poruszają bowiem wiele złożonych problemów z życia codziennego. Uczeń, dokonując oceny postępowania bohatera literackiego, dochodzi do samooceny. Uczy się odróżniać prawdę od fałszu, dobro od zła, zostaje uwrażliwiony na cierpienie innych. Wartości wychowawcze literatury mogą rozwijać i umacniać osobiste przekonania człowieka, kształtować w nim potrzebę wzorowania się w życiu na przykładzie postaci literackich. Poprzez ich negację lub aprobatę czytelnik może szukać właściwej odpowiedzi na dręczące go pytania o życie, korygować postępowanie i pogłębiać właściwe poglądy. Dzieła literackie oddziałują więc silnie na postawy i uczucia odbiorców między innymi dzięki zawartym w nich konotacjom emocjonalnym⁹. Funkcja ta jednak może spełnić się tylko wtedy, gdy uczeń uzna normy ukazane w tekście za własne, gdy je nacechuje osobistym przemyśleniem, prowadzącym do internalizacji.

Funkcja estetyczna przejawia się w dostarczaniu czytelnikom wielu doznań i trwałych przeżyć estetycznych. Utwór literacki w trakcie odbioru wywołuje rozmaite uczucia i powoduje powstawanie określonych stanów emocjonalnych. Tego typu uczucia należy wykorzystać do kształtowania właściwego zachowania i etycznego stosunku dziecka do otoczenia¹⁰. Poczucie piękna utworu wzmacnia pracę wyobraźni i jest źródłem miłych i szczerých wzruszeń. Nawet najgłębsze doznanie estetyczne nie obejduje się bez jakiegóś formy rozumienia utworu¹¹. „Rozumienie dzieł literackich jest niezbędnym warunkiem ich właściwego odczuwania i przeżywania”¹², dodajmy: rozumienie, o jakim pisał wielokrotnie już przytaczany Paul Ricoeur, poprzedzające i związane z wyjaśnianiem.

Analizując zagadnienie z punktu widzenia wspierającego wymiaru literatury stosowanej w edukacji zintegrowanej, powinniśmy wymienić jeszcze funkcję **autoteliczną**, **kreacyjną** i **anamnezyjną**. Pierwsza z nich zasadza się na traktowaniu pracy z tekstem jako działalności nacechowanej ludycznością¹³, jest odniesieniem pola komponowania sytuacji literackich do generowania twórczych zachowań interpretacyjnych dziecka w przestrzeni

⁸ S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka: *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym...*, s. 206.

⁹ W. Słodowski: *Dzieło literackie w szkole...*, s. 40.

¹⁰ S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka: *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym...*, s. 11.

¹¹ W. Słodowski: *Dzieło literackie w szkole...*, s. 39.

¹² M. Wallis: *Przeżycie i wartość. Pisma z estetyki i nauki o sztuce 1931–1949*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1968, s. 80.

¹³ O takiej funkcji pisał już Jerzy Cieślowski: *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobraźnia dziecka. Wiersze dla dzieci*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1985.

zabawy¹⁴. Obserwacja aktywności zabawowej małych dzieci dostarcza na ogół bardzo pozytywnych wrażeń. Wiele w niej radości, spontanicznego odkrywania, hołdowania iluzyjności, będącej kwintesencją dywergencji¹⁵. Dziecko lubi się bawić i w trakcie zabawy w sposób spontaniczny demonstruje swoją radość życia, często naśladuje ulubione postacie literackie, przekształcając sytuacje ze „świata przedstawionego” przy udziale w pełni aktywnej wyobraźni i fantazji. W toku zabawy zanika często u małego odbiorcy świadomość odmienności pomiędzy fikcją a rzeczywistością¹⁶. Bawienie się poezją i z poezją to jeden z postulatów właściwego kształtu lekcji literackich, o jakim wspomina Stanisław Bortnowski¹⁷, a także gwarant zaspokojenia potrzeby przyjemności. Właściwa wydaje się tu zwłaszcza zabawa symboliczna, w której dziecko przeobraża „obiektywny świat, nadaje mu swoje znaczenie”¹⁸. W ten sposób ma szansę na aktywne uwewnętrznienie wszelkiego typu wiadomości o świecie przedstawionym tekstu, jego bohaterach. Podaje się jednocześnie projekcji i identyfikacji z literacką postacią, a tą drogą uzyskuje informacje o sobie samym. To z kolei prowadzi do spontanicznego wyrażania siebie, ekspresji, na której nam tak bardzo zależy.

Kreacyjna funkcja ukazuje wartość twórczego rozwoju, jaki dokonuje się w dywergencyjnie aranżowanej sytuacji kontaktu z dziełem literackim. Tekst pobudza asocjacje, uruchamia chęć odnalezienia istoty metaforycznej tajemnicy utworu, słowem: odwołuje się do sfery kreowania przez odbiorcę nowej rzeczywistości. Funkcja anamnezyjna zaś przekonuje o wadze generowania za sprawą metafory literackiej **wglądu** w siebie, przyglądania się własnym wyborom, wartościom i przekonaniom, jakie reprezentuje czytelnik. Dzieło pomaga zrozumieć siebie, ale też zachęca do zmiany, jeśli taka jest wymagana w naszym życiu.

Wprowadzanie ucznia w strefę wartości i przeżyć estetycznych, stymulowanie do własnych poszukiwań i refleksji, czynienie tekstu ośrodkiem przyjemności¹⁹, czerpanej z zaspokajania potrzeb czytelniczych, zabawy i rado-

¹⁴ Por. E. Nęcka: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1999, s. 100 i nast.

¹⁵ K. Krasoń: *Music, Movement activities and intersemiotic play in early education*. In: *Spiel und Spielzeug in der Gegenwart. Play and Toys Today, Conference Proceedings*. Ed. E. Schmuck, F. Botzcher, A. Schubert. Erfurt: ICCP, Thuringer Institut für Akademische Weiterbildung e. Verlag., Universität Erfurt, 2001.

¹⁶ E. Staroropińska: *Pedagogiczne aspekty obcowania dziecka z literaturą*. W: *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*. Red. M. Tyszkowa. Warszawa-Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1979, s. 171.

¹⁷ S. Bortnowski: *Jak uczyć poezji?* Warszawa: Wydawnictwo Piotra Marciszuka Stenior, 1998, s. 5.

¹⁸ D. Rzeźnik: *Dziecko jako twórca siebie*. „Edukacja i Dialog” 1993, nr 9, s. 30.

¹⁹ Znamienny jest tu termin R. Barthes’a „literatura przyjemności” (*texte de plaisir*) czy wręcz rozkoszy (*texte de jouissance*), zob. Idem: *Le plaisir du texte*. Paris: Editions du

ści tworzenia – to nie tylko funkcje, jakie może pełnić dzieło, ale też niejako postulaty, które wskazują kierunki poszukiwań optymalnej formy edukacji poetyckiej małego dziecka.

Nim jednak uczynimy dziecko w pełni samodzielnym, konieczne jest przygotowanie go do podjęcia twórczej interpretacji. Wyróżniamy dwie drogi przygotowania do odbioru dzieła literackiego: przygotowanie pośrednie i bezpośrednie. Pierwszym nazywamy długotrwały proces nabywania umiejętności wyboru, czytania, analizy, interpretacji, oceny i wartościowania tekstu. Jest on efektem wieloletniego procesu dydaktycznego, w którym uczeń doznaje różnorodnych doświadczeń czytelniczych nie tylko w szkole, ale również poza nią. Budujemy go zatem nie tylko na podstawie wiedzy nabytej, ale też na podstawie wiedzy osobistej, czerpanej z pozaszkolnych eksploracji. Długotrwałość tego procesu trafnie określa Wojciech Pasterniak, mówiąc, że „[...] rozpoczyna się w momencie, gdy dziecko po raz pierwszy zetknie się z książką, kończy zaś wtedy, gdy człowiek spotyka się z nią po raz ostatni [...]”²⁰.

Przygotowanie bezpośrednie natomiast to efekt zabiegów dydaktycznych wykonanych tuż przed czytaniem utworu literackiego. Wybór sposobu tego przygotowania zależy od dobrej orientacji nauczyciela w aktualnej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej i od tego, w jakim stopniu zna on swoich uczniów, jak umie poznać ich wiedzę, umiejętności, poglądy i postawy. Tu będzie się też mieściła orientacja w kształcie ich potrzeb psychicznych, problemów, deprivacji. Stąd nieporozumieniem jest narzucanie jakiegoś paradygmatu postępowania, schematu organizacji owego przygotowania bezpośredniego do odbioru. Jedynym jego założeniem winna być kategoria atrakcyjności i oryginalności pobudzająca do działania i koncentrująca uwagę dziecka.

Zrozumienie niektórych tekstów wymaga poznania pewnych określonych faktów. W tym celu stosuje się wyjaśnienia nauczyciela. Proste, zwarte i dobrze przemyślane wprowadzenie ma dużą wartość dla zrozumienia i przeżycia utworu (sądzić należy, że zwłaszcza intelektualna sfera zostanie przez wprowadzenie werbalne aktywowana). Nauczyciel może zastąpić swoje wyjaśnienia słowne przez bezpośrednie obcowanie dzieci z interesującym obiektem (zjawiskiem). Służą do tego prezentacje obrazów lub wycieczki²¹

Seuil, 1972. Jeśli czytelnik sam odkrywa sens tekstu, bez „pedagogicznej instrukcji obsługi”, czyli wzoru interpretacji otrzymanej od nauczyciela, czerpie z tego faktu doświadczenie rozkoszy lektury.

²⁰ W. Pasterniak: *Podstawowe czynności dydaktyczne w procesie poznawania dzieła literackiego*. W: *Modele poznawania dzieła literackiego w szkole*. Red. W. Pasterniak. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1977, s. 24.

²¹ J. Kułpa, R. Więckowski: *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1983, s. 68.

– i wówczas wzbogacimy przygotowanie o aktywizację sfery emocjonalnej. Wszystko to – w ujęciu tradycyjnym – nastrajać winno ucznia na pełną aktywność w rekonstrukcji prawidłowo sformułowanej konkretyzacji.

Do **właściwego odbioru** treści literackich (który w rozumieniu tradycyjnym zawsze był demonizowany, a który trudno przyjąć jednoznacznie, ponieważ – zgodnie z myślą hermeneutyczną – nie ma jednej jedynej interpretacji), postrzeganego w tej optyce jako najwyższa wartość, można doprowadzić uczniów różnymi sposobami. Jednym z nich jest rozmowa wstępna, kierowana przez nauczyciela. Niejednokrotnie trzeba przypomnieć wiadomości dawniej poznane, odkryć przeżycia dzieci i ich osobiste doświadczenia. To wydaje się bliskie rozmowie anamnezyjnej i godne jest podkreślenia. Rozmowa wstępna może być okazją do ośmielenia uczniów oraz rozbudzenia ich aktywności²². Ponadto wdraża dzieci do poprawnego i zwięzłego wypowiadania się, segregowania – zgodnie z pytaniami zadawanymi przez nauczyciela – posiadanych wiadomości (teraz raczej powiedzielibyśmy – jak chce J. Polakowski – zawartości horyzontu oczekiwań²³, na który składają się nie tylko informacje, ale też cała pamięć przeżyć i doświadczeń). Istotną cechą pytań powinna być ich jednoznaczność i zrozumiałość, to implikuje taki sposób ich sformułowania, aby nadawał wyraźny kierunek rozmowie²⁴ (we współczesnej anamnezie nacisk znaczący położylibyśmy raczej na stymulowanie wglądu²⁵ w sytuację, w przeżycia czy doświadczenia). Rozmowy odgrywają także znaczącą rolę na etapie analizy utworu. Pomagają one dziecku odkrywać i konfrontować rzeczywistość z jej literackim odbiciem. W tym celu przeprowadzane są między innymi dyskusje, które polegają na wymianie i ścieraniu się opinii i sądów między nauczycielem a uczniami²⁶. Tu warto jednak zaznaczyć, że podczas opracowywania utworów literackich należy unikać drobiazgowej analizy treści, gdyż nużące rozważania mogą osłabić przeżycia uczniów. Zadaniem nauczyciela jest, z jednej strony, taki dobór utworów, które pozwolą dzieciom najpełniej przeżyć „przygodę z poezją”, a z drugiej strony – umiejętne i dyskretne podtrzymywanie u nich emocjonalnego i intelektualnego napięcia²⁷.

²² Ibidem.

²³ J. Polakowski: *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1980, s. 31.

²⁴ H. Zegadło: *Kształcenie dłuższych wypowiedzi ustnych i pisemnych*. W: *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1–3*. Red. M. Lelonek, T. Wróbel. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990, s. 243.

²⁵ E. Nęcka: *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2001, s. 97 i nast.

²⁶ S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobocka: *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym...*, s. 22.

²⁷ J. Bałachowicz: *Praca z tekstem*. W: *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1–3...*, s. 234.

Rozmowa przeradza się czasem w swobodne wypowiedzi uczniów – to jak najbardziej pożądane zjawisko, wartość takiej aktywności wielokrotnie podkreślano w idei Celestyna Freineta²⁸. Ponieważ są one nieukierunkowane i nieskrępowane sugestiami nauczyciela, otrzymamy z pewnością szereg wypowiedzi o przeżyciach, wspomnieniach i asocjacjach wiążących się z inicjowanym na wstępie tematem²⁹. Ćwiczenia swobodnej wypowiedzi wzbudzają aktywność myślową uczniów³⁰, zaprawiają do posługiwania się językiem ogólnym, przyzwyczajają do samorzutnego wiązania poszczególnych myśli w poprawnie formułowane i wyrażane zdania³¹. W naszym rozumieniu pozwalają też na znacznie głębsze poznanie dziecka, taka wypowiedź jest bowiem nacechowana projekcją, obcujemy wtedy z najbardziej osobistą autonarracją³². Takie rozumienie autonarracji wymaga jednak zupełnie innego spojrzenia na wypowiedź dziecka i rolę inspiratywną nauczyciela. Wiersz jest motywem uwalniającym opowieści, nie może być jedynie poin-tą strukturyzującą lekcję, winien być impulsem do „elaboracji własnych doświadczeń”³³.

Tradycyjnie pojmowana preparacja przygotowania do odbioru tekstu wymaga zorganizowania ogółu sytuacji, w których nauczyciel ma możliwość niejakiego „oswojenia” ucznia z odbiorem, zarówno w wymiarze merytorycznym, jak i motywacyjnym. Zadaniem merytorycznymi, według W. Pasterniaka³⁴, są:

- dostarczenie uczniom niezbędnego zasobu wiadomości oraz wyjaśnienie pojęć umożliwiających przeżycie konkretnego utworu literackiego i uchwycenie jego sensu;

²⁸ Na temat technik C. Freineta znajdziemy bogatą ofertę opracowań, zainteresowanego czytelnika odsyłam jedynie do najbardziej znaczących: H. S e m e n o w i c z: *Freinet w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1980; *Pedagogia Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. Red. W. F r a n k i e w i c z, K. K o s s a k - G ł ó w c z e w s k i. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1997; M. S z u k s t a, M. M e n d e l: *Współczesne tendencje w nauczaniu inspirowane metodami M. Montessori, C. Freineta, R. Steinera*. Płock: Zakład Wydawnictw i Reklamy „Iwanowski”, 1995; T. K ł o s i ń s k a: *Droga do twórczości. Wdrażanie technik Celestyna Freineta*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000; H. S e m e n o w i c z: *Nowoczesna Szkoła Francuska technik Freineta*. Otwock-Warszawa: PSAPCF, 2002.

²⁹ J. K u l p a, R. W i ę c k o w s k i: *Metodyka nauczania języka polskiego...*, s. 68.

³⁰ Zob. H. T h o m a s: *Reading and Responding to Fiction: Classroom Strategies for Developing Literacy*. Leamington Spa: Scholastic, 1998.

³¹ H. B a c z y ń s k a: *Metodyka języka polskiego w klasach 1–3 szkoły podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985, s. 47.

³² Zob. U. N e i s s e r: *Nested structure in autobiographical memory*. In: *Autobiographical memory*. Ed. D.C. R u b i n. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

³³ D. K l u s - S t a ń s k a: *Narracje w szkole. W: Narracja jako sposób rozumienia świata*. Red. J. T r z e b i ń s k i. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002, s. 207.

³⁴ W. P a s t e r n i a k: *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1977, s. 91.

- dostarczenie wiadomości ułatwiających zrozumienie i przeżycie dzieła literackiego, pomagających w jego interpretacji;
- powiązanie nowych wiadomości z wiadomościami wcześniejszymi.

Dodatkowo możemy wyodrębnić jeszcze czynności przygotowawcze wynikające z płaszczyzny rzeczowej i słownikowo-frazeologicznej. Działania tego rodzaju zwiększają pożądaną zdolność odbiorczą czytelnika i sprawiają, że tekst staje się dostępny rozumieniu i odczuwaniu³⁵. Ważne jest wyjaśnienie niezrozumiałych wyrazów i zwrotów. Można je stosować przed czytaniem, w czasie czytania i po przeczytaniu, w zależności od rodzaju i charakteru utworu. Wyjaśnienie przed przystąpieniem do czytania winno mieć zastosowanie, gdy uczniowie mają poznać utwór zawierający dużo nieznanymi im określeń. Wyjaśnienie po przeczytaniu polega na wskazaniu przez dzieci trudności. Najczęściej stosuje się objaśnienie obcych wypowiedzi w trakcie czytania³⁶. Istnieją różne sposoby wyjaśniania znaczeń wyrazów, na przykład podanie określonego pojęcia, pokaz ikoniczny lub wskazanie uczniom wyrazów zastępczych czy bliskoznacznych³⁷.

Przygotowanie motywacyjne powinno natomiast nastawiać ucznia pozytywnie na odbiór utworu jako określonej wartości. Determinujące okazują się zwłaszcza warunki, w których odbywa się ekspozycja utworu, oraz formy i środki. Największą rolę odgrywa tu nauczyciel, którego zaangażowanie uczuciowe, ekspresyjność, umiejętne i dyskretne pośrednictwo w przekazie wartości dzieła mają ogromny wpływ na przeżycie utworu przez ucznia. Intensywność przeżyć w dużej mierze zależy jednak od samego odbiorcy, tylko pod warunkiem jego rzeczywistego zaangażowania (koncentracji i wysiłku intelektualnego) utwór odsłoni przed nim całą swą wartość. Przeżycie literackie jest możliwe tylko wtedy, gdy „uczeń podchodzi do dzieła z nastawieniem, że zawiera ono w sobie wartość, którą trzeba poprzez własny wysiłek odkryć i określić”³⁸. Można wskazać właściwości konstytutywne dla sytuacji motywacyjnych³⁹:

1. Powinny być one związane z aktywnością intelektualną ucznia.
2. Muszą wynikać z jego autentycznych doświadczeń i działań.

³⁵ K. Lenartowska, W. Świątek: *Praca z tekstem w klasach I-III*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1982, s. 47.

³⁶ B. Majer-Gemińska: *Przygotowanie uczniów klas początkowych do nauki literatury*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1993, s. 59–60.

³⁷ R. Więckowski: *Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne w klasach początkowych. Z badań nad efektywnością nauczania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985, s. 45.

³⁸ M. Fedoryszyn: *Kształtowanie przeżyć literackich uczniów klas początkowych. (Czynniki warunkujące przeżycia literackie na lekcji)*. W: *Problemy kształcenia literackiego w edukacji uczesnoszkolnej*. Red. J. Kida. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997, s. 38.

³⁹ W. Pasterniak: *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego...*, s. 138.

3. Powinny być organizowane nie tylko przez dostarczanie bodźców, ale również poprzez stawianie uczniom określonych zadań.

4. Powinny stanowić element wyraźnie ukierunkowany i planowo zorganizowany.

5. Powinny składać się z czynności możliwie najbardziej samodzielnie inicjowanych i realizowanych przez uczniów.

Dobrze zorganizowane sytuacje motywacyjne znoszą dystans między literaturą i życiem oraz pokazują pewne związki między dziełem literackim i osobowością ucznia⁴⁰. Winny też pozostawić celowe „niedomówienie”, które wywołuje większe zainteresowanie utworem⁴¹. Dla nas te związki, relacje współtworzenia i metarefleksji oraz wsparcia są kwintesencją rozumienia fenomenologicznego i hermeneutycznego posłannictwa literatury (o czym mówiłam w poprzednim rozdziale).

Fazę przygotowawczą nazywamy aktualnie często sytuacją przedreceptyjną, której celem jest wytworzenie postawy estetyczno-badawczej ucznia wobec utworu, czyli gotowości do jego przeżywania. Ważną rolę odgrywa wewnętrzne „wyciszenie”⁴². Nawet tak drobne sprawy jak ład i porządek w sali mogą decydować o pomyślnej realizacji zamierzonego celu, odizolowanie się od zakłócających bodźców skłoni odbiorcę do aktywnego słuchania. Głównym zamierzeniem sytuacji poprzedzającej odczytanie utworu jest maksymalne nastawienie na odbiór i zainteresowanie tematem.

2.2. Interpretacje i konkretyzacje liryki w edukacji wczesnoszkolnej

[...] w poezji, [...] nie chodzi o precyzyjne przedstawienie stanu rzeczy, lecz o **tworzenie** obrazów i powiązań myślowych w świadomości słuchacza⁴³.

Analiza dzieła na poziomie obszaru znaczeń wymaga od odbiorcy czynności interpretacyjnych. Trudność owej interpretacji polega na tym, że literatura – jak i inne dziedziny sztuki – nie zawiera czytelnych, przedstawionych *expressis verbis* przesłanek ku temu. Dociekamy ich zatem pośrednio – jak

⁴⁰ Ibidem, s. 139.

⁴¹ M. Fedoryszyn: *Kształtowanie przeżyć literackich...*, s. 39.

⁴² K. Krasoń: *Sytuacja przedreceptyjna i nadanie oralne tekstu jako elementy refleksji nad użyciem języka*. W: *Problemy edukacji lingwistycznej*. Red. M.T. Michalewska. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1999, s. 231–236.

⁴³ W. Heisenberg: *Część i całość. Rozmowy o fizyce atomu*. Tłum. K. Napiórkowski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1987, s. 62.

pisze Seweryna Wysłouch – z „materii” literatury, a więc z ukształtowania języka i świata przedstawionego. Są one jedynie hipotezą interpretacyjną, mniej lub bardziej uzasadnioną, mniej lub bardziej przekonującą⁴⁴.

Czytanie dziecka postrzegane bywa w różny sposób. Ścierają się tu niejako dwa podejścia wyznaczone z jednej strony ideą M.A. Tinkera⁴⁵, podejmującą zagadnienia fizjologii czytania, a nawet kształtu wizualnego książki w behawioralnie analizowanym procesie czytania, z drugiej zaś pojawia się – dla nas znacząca – koncepcja reprezentowana między innymi przez C. Rogersa i E.P. Torrance’a. Obaj badacze mówią o metodach kształcenia, które mogą pogłębić twórcze myślenie ucznia, pobudzić go do wieloaspektowego rozumienia metafor, zwiększając jednocześnie specyficzną wrażliwość na wieloznaczność tekstu⁴⁶. Proponują prześledzić swoistą dychotomię roli, jaką przypisuje się uczniowi i materiałowi literackiemu w różnych ujęciach pojawiających się na gruncie edukacji literackiej małego dziecka.

Uwzględniając prawa psychologii rozwojowej, a także specyfikę uczenia się dziecka w wieku wczesnoszkolnym, należy bardzo starannie organizować pierwsze sytuacje interpretacyjne i znacząco koncentrować się na najbardziej naturalnych dla ucznia formach konkretyzacji dzieła. Służyć temu będzie między innymi odpowiednia forma pracy z tekstem. B. Chrzastowska⁴⁷ wyróżnia następujące etapy kształcenia kompetencji odbiorczych:

1. **„Bawimy się”** – gdzie dominuje nieuświadomiany odbiór intuicyjny, ludyczne wykonania utworu (rysunek, śpiew, ruch).

2. **„Czytamy”** – to etap wdrażania do świadomego odbioru, próby opisu bez języka pojęciowego, dostrzeganie swoistych zjawisk literackich, ograniczenie kontekstu do osobistych przeżyć odbiorcy.

3. **„Analizujemy”** – kształcenie odbioru świadomego, użycie aparatu pojęciowego i zasad metodologicznych, przechodzenie od analizy do interpretacji.

Takie ujęcie etapów edukacji literackiej pozwala odnaleźć właściwe miejsce dla kształtowania kontaktów z lekturą dziecka wczesnoszkolnego. Okres przedszkolny i początkową naukę w szkole (klasa I) obejmie faza nazwana przez Chrzastowską: „bawimy się”. Temu pierwszemu etapowi poświęcona będzie głównie dalsza część rozważań. Nim jednak do nich przejdę, pragnę ponownie odwołać się do cytowanej wcześniej publikacji. Autorka bowiem

⁴⁴ S. Wysłouch: *W poszukiwaniu jedności sztuk*. W: *Kompetencje szkolnego polonisty*. Red. B. Chrzastowska. T. 2. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997, s. 141.

⁴⁵ M.A. Tinker: *Podstawy efektywnego czytania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1980.

⁴⁶ Zob. J. Sołowiej: *Koncepcja kształcenia C. Rogersa i E.P. Torrance’a*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1988.

⁴⁷ B. Chrzastowska: *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1979, s. 48.

zawiera w niej jeszcze jedno – istotne dla tej koncepcji – sformułowanie. Otóż kolejne etapy z wymienionych wyżej trzeba rozważać teleologicznie, każdy z nich bowiem „przygotowuje do odbioru, zatem każdy winien **uświadamiać literackość** sztuki słowa, wprowadzać w jej tajniki, przygotowywać do opanowania najtrudniejszych umiejętności, różnią się one tylko **sposobem realizacji**, metodą”⁴⁸. Są one tak samo istotne, nawet – tak niedoceniane i zazwyczaj deprecjonowane – poziom intuicyjny (pierwszy), gdzie najważniejsza jest twórcza aktywność dziecka i radość obcowania z książką. Etap ten jest przecież niezbędny do osiągnięcia kolejnych „stopni” wtajemniczenia czytelniczego.

W każdym utworze istnieje jakiś element struktury najsilniej zwracający uwagę, zwany dominantą artystyczną. Może nią być plan kompozycyjny, melodyjność, nastrój, szczególne nacechowanie słownictwa itp. Nie ma jakiegos z góry narzuconego sposobu pracy, wyznacza go zawsze niepowtarzalna struktura tekstu literackiego. Głównym zadaniem jest to, aby kontakt z poezją stał się szkołą czytania rozumiejącego, a utwór – „rozzurznikiem wyobraźni”⁴⁹.

Dydaktyka literatury – zdaniem jednej z najwybitniejszych badaczek problematyki edukacji polonistycznej B. Chrzastowskiej – powinna zatem zmierzać do wykształcenia postaw twórczych, dlatego istotne miejsce w procesie interpretacji utworu powinny zajmować metody oparte na działaniach uczniów. Spośród nich można wymienić⁵⁰:

- rysowanie – na przykład ilustracji do wiersza, wybranej sceny, projektu scenografii, plakatu;
- zbieranie materiałów poglądowych – gromadzenie fotografii, ilustracji, przygotowywanie wystawki;
- interpretacja głosowa – czytanie indywidualne, czytanie z podziałem na role, czytanie chóralne, recytacje, poszukiwanie melodii do tekstu poetyckiego;
- teatralizacje – gry dramatyczne, sporządzanie scenariuszy i adaptacji, inscenizacje, montowanie słuchowiska radiowego;
- gry i zabawy organizowane na kanwie tekstu, konkursy, przygotowywanie scenariusza poranku poetyckiego;
- własna twórczość literacka – rysowanie, poezjowanie, swobodne wypowiedzi na interesujący temat.

⁴⁸ Ibidem, s. 49.

⁴⁹ W. Żuchowska: *Poezja na lekcjach w klasach młodszych*. W: M. Lorek i in.: *Słotce na stole. Książka dla nauczyciela*. Katowice: Fundacja „Elementarz”, 1995, s. 23.

⁵⁰ B. Chrzastowska: *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987, s. 208.

Edukacja zakładająca holistycznie organizowany system **wspierania potencjału dziecka** stwarza wychowawcom szansę tworzenia szkoły na miarę współczesności. Koncepcja nowocześnie pojmowanego nauczania zintegrowanego zmierza właśnie w tym kierunku, choć – co trzeba sobie jasno powiedzieć – często przełożenie założeń ideowych na praktykę nie zostaje prawidłowo dokonane. Czynności dydaktyczne powinny inspirować, rozwijać ciekawość w poznawaniu świata, umożliwiać dokonywanie podmiotowo rozumianych wyborów i realizować cele, aktualizować możliwości uczniów, wyzwalać ich wolne inicjatywy i odkrywać przed nimi sens twórczego życia⁵¹. Jej cele obligują przeto do troski o wykształcenie twórczego, wrażliwego człowieka, otwartego na zmienność świata i kreującego nowe jakości.

W odniesieniu do edukacji literackiej ważne jest uświadomienie sobie, iż dokonywanie treningu czytania jest tylko jednym z aspektów kształcenia czytelniczego, konieczne staje się też przygotowanie do samodzielnego odczytywania utworu, którego kontekstem winno być osobiste doświadczenie dziecka⁵². Naturalne wydaje się tu odwołanie do idei **dekonstrukcji** w ujęciu H.A. Giroux, która zmierza do ukształtowania postawy krytycznej, podmiotowej i wychodzi naprzeciw zadaniu „odkrywania, w jaki sposób da się z tekstu wydobyć jego możliwości, dostarczające nowych rodzajów wglądu [*insight*] i krytycznej lektury w zakresie rozumienia świata i praktyk społecznych [...] nie podlega już ograniczeniu do jedynego, harmonijnego i autorytatywnego odczytania... nie jest już przedmiotem biernej konsumpcji, a stanowi przedmiot obróbki ze strony czytelnika dla wytworzenia znaczenia”⁵³.

W postulatach tych pobrzmiewają echa wielu przymysłów, wspomnijmy chociaż koncepcję kształcenia dla rozwoju⁵⁴, które M. Jakowicka określa jako „wyzwolenie wartości wewnętrznych jednostki, ciągłe wzbogacanie jej osobowości ku przekraczaniu siebie z dnia dzisiejszego, uczenia trudnej sztuki wyboru wartości, stymulowanie procesu zmiany ku podnoszeniu, wzmacnianiu aktywności dziecka w różnych zakresach jego życia, ku po-

⁵¹ Zob. R. Łukasiewicz: *Edukacja z wyobraźnią. Systemowy obraz edukacji*. W: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Red. B. Śliwerski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1992, s. 75.

⁵² J. Kruk: *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998, s. 114.

⁵³ H.A. Giroux, cyt. za: L. Witkowski: *W kręgu pedagogiki radykalnej (dekonstrukcja – walka – styczność)*. W: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Warszawa-Toruń: Instytut Badań Edukacyjnych, Wydawnictwo „Edytor”, 1993, s. 203.

⁵⁴ L. Kohlberg, R. Mayer: *Rozwój jako cel wychowania*. W: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach...*, s. 84–93.

głębianiu zrozumienia i poczucia odpowiedzialności własnej za jakość swego życia”⁵⁵.

Aby ten cel zrealizować, wychowawcy muszą organizować takie sytuacje edukacyjne, w których uczenie się będzie z jednej strony osobistym, indywidualnym odkrywaniem, z drugiej strony współdziałaniem grupowym, wyzwalającym różne formy ekspresji, radość i przyjemność. „Istotą sytuacji edukacyjnej jest wzbudzenie motywacji do działania, zainteresowanie tematem poprzez dobór atrakcyjnych i różnorodnych metod”⁵⁶.

Niezwykle cenna okazuje się idea Wincentego Okonia, która po latach znowu zyskuje szerokie rzesze zwolenników, bowiem całościowość edukacji początkowej może być skuteczniej realizowana w toku kształcenia wielostronnego. Opierając się na tej teorii, W. Okoń⁵⁷ przyporządkował drogom uczenia się różne kategorie metod nauczania: asocjacyjne, problemowe, praktyczne i ekspresyjne (zob. tabela 1).

Tabela 1

Procedura wielostronnego nauczania – uczenia się

| Drogi uczenia się | Czynności nauczyciela | Czynności ucznia | Metody nauczania |
|--|---|--|--|
| Uczenie się przez przyswajanie (asocjacje) | asocjacja, podawanie lub udostępnianie | przyswajanie gotowej wiedzy | metody słowne, niektóre metody oglądowe |
| Uczenie się przez odkrywanie (problemowe) | kierowanie procesem rozwiązywania problemów | rozwiązywanie zagadnień, dokonywanie odkryć, zdobywanie wiedzy | metody problemowe, gry dydaktyczne symulacyjne, metody zadaniowe, niektóre metody programowe |
| Uczenie się przez przeżywanie (emocje) | eksponowanie wartości moralnych, estetycznych | poznawanie wartości, ich przeżywanie, dokonywanie oceny | waloryzacje |
| Uczenie się przez działanie (operacje) | organizowanie działalności praktycznej | działania przeobrażające rzeczywistość | praktyczne (operacje) |

Źródło: Na podstawie W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1996.

⁵⁵ M. Jakowicka: *Kształcenie dla rozwoju – zmiana i nowe obszary w badaniach edukacyjnych działalności praktycznej*. W: *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Red. S. Palka. Katowice: „Śląsk”, 1994, s. 31.

⁵⁶ U. Bissinger-Ćwierz, Z. Hofman: *Aktywne działania przez sztukę. Chopinowskie inspiracje muzyczne. Poradnik dla nauczycieli i animatorów kultury*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1999, s. 34.

⁵⁷ W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Wyd. 3, poprawione. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1996.

Każdy typ wymienionych metod charakteryzuje się wynikiem, do którego prowadzi, a także dominacją określonego czynnika. Takim charakterystycznym dla metod podających czynnikiem jest przekazywanie gotowej wiedzy, dla metod poszukujących – organizacja uczenia się przez badanie, dla metod eksponujących – organizowanie przeżyć uczniów, dla metod operatywnych – organizacja działania⁵⁸.

W pracy z tekstem literackim znajdują zastosowanie wszystkie drogi uczenia się: przez przeżywanie, odkrywanie, działanie i przyswajanie. Wyraźnie wskazać należy zwłaszcza rolę pierwszej drogi – przeżywania, która w edukacji literackiej ma znaczenie priorytetowe⁵⁹. Dobór właściwego sposobu i interpretacji tekstu warunkuje efekty w zakresie zrozumienia treści, zdobycia nowych wiadomości, wpływa na zakres przeżyć uczniów⁶⁰. Metody powinny być:

1. Elastyczne – nauczyciel uwzględnia reakcję uczniów, którzy stają się współtwórcami zajęć.
2. Atrakcyjne – lekcja zaciekawia uczniów, zmusza do działania.
3. Integralne – zakładające spójność, integrujące różne treści programowe.
4. Skuteczne – metoda sprawdza się w osiąganiu celów edukacji literackiej.

B. Chrzastowska przekonuje, że każda metoda jest dobra, jeśli dzięki niej nauczyciel otwiera uczniów na dzieło literackie, pobudza do ekspresji i wysiłku intelektualnego, kształtuje świadomość i kompetencje literackie, przekazuje wartości i tworzy wrażliwego, twórczego człowieka⁶¹. W dalszej części skoncentruję się na najczęściej stosowanych metodach pracy z liryką w edukacji małego dziecka (będzie to jedynie ujęcie sygnałowe, nie wyczerpujące tematu, acz wynikające z rzeczywistej obserwacji praktyki szkolnej), a także spróbuję wykazać ich mocne strony i elementy mniej pożądane.

2.2.1. Interpretacja głosowa utworu literackiego

Poznanie i przeżycie utworów poetyckich można wzbogacić nauką ich recytacji. Spotykamy się nawet z ideą interpretacyjnego czytania, stano-

⁵⁸ H. Wichura: *Metody kształcenia początkowego*. W: *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1–3*. Red. M. Lelonek, T. Wróbel. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990, s. 77.

⁵⁹ E. Piotrowski pisze o strategii emocjonalnej, zob. *Idem: Operatywność wiedzy uczniów*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1988, s. 15.

⁶⁰ J. Bałachowicz: *Praca z tekstem...*, s. 226.

⁶¹ B. Chrzastowska: *Lektura i poetyka...*, s. 218.

wiącego podstawę dla dalszego badania utworu, jednocześnie wskazującego sposób uchwycenia przez czytającego odbiorcę sensu dzieła⁶². Charlotta Lee uznaje to za oralną re-kreację⁶³ literatury, to niejako ujawnienie „żywego zrozumienia znaczenia utworu w momencie wypowiedzi”⁶⁴. Forma dźwiękowa języka sugestywniej bowiem oddziałuje na słuchacza niż forma czytana – na czytelnika. Na rozliczne funkcje żywego słowa wskazuje Jerzy Kram⁶⁵, mówiąc, że:

1. Jest czynnikiem, który decyduje o pełniejszej komunikatywności wypowiedzi.

2. Kształtuje intensywniej niż słowo pisane procesy myślenia i poznawania świata, za pomocą środków głosowych kieruje obserwacją słuchacza.

3. Wyraża emocje i wyobraźnię mówiącego oraz jego stosunek do treści, które przekazuje głosem.

4. Jest czynnikiem wpływającym na kształtowanie się i wzrost poczucia estetycznego.

Pierwszym etapem pracy nad przygotowaniem recytacji jest analiza utworu, która ma na celu zapoznanie się z jego wartością obrazową, uczuciową i myślową. Utwór winien zachwycać ucznia i wywołać motywację do jego pięknej recytacji⁶⁶. Kolejnym zadaniem jest nauka czytania tekstu, w której należy uwzględnić ustalenie akcentów, pauz, tempa oraz intonacji, za pomocą których można wyrazić nastrój i uczucia wywołane treścią wiersza⁶⁷. Ważnym elementem tej metody jest właściwa interpretacja treści utworu, zarówno obrazowa, jak i uczuciowa. Recytacja utworu powinna być plastyczna, barwna i sugestywna. Takie wygłaszanie tekstu pobudza wyobraźnię słuchacza i ułatwia mu obrazowe przeżywanie treści. W interpretacji głosowej niezbędne jest posługiwanie się takimi środkami głosowymi, jak: siła, tempo, wysokość⁶⁸, można także dodać akcentowanie, przestankowanie, modulowanie głosu.

Recytator ma trudne zadanie, ponieważ powinien w umiejętny sposób wyrazić uczucia i nastroje, jakie w nim budzi czytany utwór, bazując właśnie na wymienionych wyżej środkach. Tylko poprzez interpretację uczuciową może przekazać różne przeżycia i towarzyszące emocje. Tradycyjnie uważało się, iż utwory o treści wesołej należy recytować szybciej niż nor-

⁶² Zob. T.O. Sloan: *The oral study of literature*. New York: University Press, 1966, s. 9.

⁶³ Zob. Ch. Lee: *Oral interpretation*. Boston: University Press, 1953.

⁶⁴ T.O. Sloan: *The oral study of literature...*

⁶⁵ J. Kram: *Zarys kultury żywego słowa*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1982, s. 201–202.

⁶⁶ P. Bąk: *Czytanie i recytacja w klasach początkowych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1984, s. 207.

⁶⁷ J. Bałachowicz: *Praca z tekstem...*, s. 236.

⁶⁸ P. Bąk: *Czytanie i recytacja w klasach początkowych...*, s. 184–187.

malnie, na wyższym tonie i głośniej. Uczucia radosne są bowiem źródłem siły. Smutek natomiast odbiera energię i osłabia, dlatego utwory o treści nostalgicznej, pełne melancholii mówi się w powolnym tempie, głosem niższym i cichym⁶⁹. Głosowa interpretacja tekstu – zgodnie z tą optyką – winna być zawsze (!) aktem subiektywnego oddania myśli i idei autora (sic!). Na poziomie nauczania początkowego dojrzałość interpretacyjna postrzegana była jeszcze jako zbyt surowa, wobec czego o jej jakości powinien decydować sposób kierowania przez nauczyciela percepcją utworu wierszowanego⁷⁰. Dużą rolę odgrywał zatem nauczyciel, który wybierał wiersz i opracowywał go pod względem dykcji, intonacji, frazowania, dając przykład wzorowego czytania, wskazując słowa i zwroty, które wymagają odpowiednich akcentów logicznych i uczuciowych, uzasadniając użycie środków głosowych dla właściwej interpretacji⁷¹. Uczniowi pozostawało jedynie naśladowanie wzoru i dostosowanie się do wizji interpretacyjnej dorosłego opiekuna.

Tu dochodzimy ponownie do pytania o determinant owej właściwości interpretacji – czy pojmimy go podmiotowo, dając prawo do indywidualnego nacechowania, czy też będziemy zmierzać do jakiegoś wzorca, niszcząc oryginalność uczniowską. Jedynie pierwsza ewentualność pozwoli nam na dostarczenie dziecku poczucia podmiotowego traktowania, które pozwala człowiekowi różnić i różnić się – jak to opisał filozof Martin Buber⁷². Pozostawienie dziecku wyboru osobistego odczytania, uchwycenia własnej asocjacji byłoby postulatem zasadniczym, w przeciwnym razie uzyskamy kilkanaście identycznych głosowych realizacji. A przecież dążymy do „planu natury”⁷³ – bezwzględnie respektującego wolność jednostkową i szacunek dla własnych dróg innego człowieka, pozwólmy mu więc odkryć, co wiersz dla niego znaczy.

Taki sposób interpretacji głosem będzie trafny jedynie dla uczniów o słuchowym stylu reprezentacji, którzy z łatwością zapamiętują tekst, bawią się brzmieniami, delektują słuchaniem barwy swojego głosu. Znacznie mniej zysku i realizacji możliwości przyniesie on kinestetykowi i wzrokowcowi, bo nie bazuje na żadnych niewerbalnych środkach.

⁶⁹ Ibidem, s. 193.

⁷⁰ M. Wojsz wiłło: *Praca z tekstem wierszowanym*. „Życie Szkoły” 1987, nr 7/8, s. 420.

⁷¹ P. Bąk: *Czytanie i recytacja w klasach początkowych...*, s. 195.

⁷² M. Buber: *O Ja i Ty*. W: *Filozofia dialogu*. Red. B. Baran. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 1991.

⁷³ Zob. J.S. Pasierb: *Na początku była kultura*, cyt. za: W. Bednarkowa: *Odnaleźć siebie i odpowiednie dać temu słowo... – sposoby inicjowania i doskonalenia werbalnej ekspresji dziecka*. W: „Zeszyt Naukowy I Ogólnopolskiego Festiwalu Ekspresji”, nr 1: *Sztuka i ekspresja dziecka – w poszukiwaniu sensu tworzenia*. Red. K. Krasoń. Katowice: ZKSO, 2003, s. 81.

2.2.2. Inscenizacja

Inscenizacja jest formą pracy, która – w przeciwieństwie do poprzedniej – pobudza wielostronną aktywność dziecka: emocjonalną, praktyczną, intelektualną. Jest źródłem różnorodnych przeżyć związanych z odbiorem jej treści, a także z procesem jej przygotowania i wystawienia. Daje dzieciom możliwość poznawania nowych środków ekspresji, rozwija wyobraźnię, inwencję twórczą, a także umiejętność podejmowania decyzji⁷⁴. Dzieje się tak dlatego, że wywodzi się ona z gier i zabaw, stąd jest bliska dzieciom i tak chętnie w niej uczestniczą. Ta atrakcyjna forma pracy stwarza uczniom sytuację, w której w sposób bezpośredni przeżywają najróżniejsze nastroje, uczucia i podejmują określone decyzje. Ponadto odgrywa znaczną rolę w kształceniu świadomej dyscypliny, poczucia odpowiedzialności zbiorowej i indywidualnej oraz więzi koleżeńskiej⁷⁵.

Często inscenizacja kojarzy się z gotowym scenariuszem. Jednak w pracy z młodszymi dziećmi tekst powinien jedynie stanowić pretekst do rozbudzenia twórczego myślenia i pomysłowości. Tylko taka forma pracy zapewni zaangażowanie wszystkich uczniów, rozwinię spostrzegawczość i umiejętność koncentracji oraz płynność wypowiedzi⁷⁶.

W trakcie pracy nad inscenizacją należy uwzględnić następujące etapy⁷⁷:

- zapoznanie z tekstem;
- ustalenie techniki wykonania inscenizacji;
- zaprojektowanie i wykonanie dekoracji, rekwizytów, kostiumów;
- przygotowanie części muzycznej;
- wystawienie inscenizacji.

Po zaprezentowaniu utworu przez nauczyciela należy zachęcić uczniów do formułowania swobodnych wypowiedzi na temat treści, nastroju, postaci. Niezbędne na tym etapie jest pojęciowe ogarnięcie utworu, które przejawia się w następujących umiejętnościach ucznia: w określeniu tematu, sformułowaniu głównej myśli, wyodrębnieniu kolejnych zdarzeń, określeniu czasu, miejsca akcji i pojawiających się postaci. Dopiero wówczas można wystąpić z propozycją inscenizacyjnego sposobu opracowywania tekstu,

⁷⁴ E. Drzał, J. Skibińska-Czechowicz: *Inscenizacje w nauczaniu zintegrowanym*. Gdańsk: Wydawnictwo „Harmonia”, 2000, s. 3.

⁷⁵ J. Awgulowa, W. Świętek: *Inscenizacje w klasach początkowych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985, s. 7–8.

⁷⁶ B. Mineyko: *Improwizacje w klasach I–III*. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1986, s. 5.

⁷⁷ Podają za: E. Drzał, J. Skibińska-Czechowicz: *Inscenizacje w nauczaniu zintegrowanym...*, s. 3.

ponieważ dziecko rozumiejące utwór zdolne jest odnieść go do realnej rzeczywistości⁷⁸. Podejście wcześniejsze wskazywało na wiele korzyści, jakie może przynieść odpowiednio przeprowadzona inscenizacja. Przede wszystkim podkreślano, iż staje się ona wyrazem przeżycia tekstu przez uczniów. Jednak za kluczową kwestię uznawano fakt, że jej istota opiera się nie tylko na zrozumieniu treści, ale na prawdziwym wczuciu się w świat literacki i tym samym **zapomnieniu o sobie samym**, które pozwala bytować w świecie fantazji stworzonym przez autora⁷⁹.

Zgodnie z aktualnym stanem wiedzy i sposobem patrzenia na znaczenie pracy z literaturą, założyć należy jednak, że owo bytowanie w świecie autora, formułowanie głównej myśli przewodniej utworu winno stać się głównie asumptem do ujawniania siebie, do rekonstrukcji swoich doświadczeń, które uruchamiają zarówno intelekt, jak i emocje wykonawców. Emocje, które będą generowane przez sam ładunek uczuciowy utworu, ale które również ujawniają się podczas autonarracyjnego analizowania idei wiersza, współuczestniczą w organizowaniu poznawania siebie i swojej relacji ze światem⁸⁰, a dziecko czuje, że jego przeżycia są naprawdę ważne. Analiza przygotowująca inscenizację przyczynić się powinna do uznania dzieła jako ważnego i relacyjnego w stosunku do odbiorcy, przez co wywoła dyskurs. Dzięki temu inscenizacja spełniać może rolę kompensującą i terapeutyczną. Stanowi pewne wynagrodzenie braków i niedostatków, w których dziecko żyje, przenosząc je w świat piękniejszy, gdzie wszystko może się zdarzyć, a akcja, w której uczestniczy, pozwala na zastępcze doznanie przeżyć, stanowiących realizowanie niemożliwości. Odgrywanie określonej roli może być wówczas źródłem zaspokojenia utajonych potrzeb, przeżyć i twórczej aktywności. Gra zespołowa pozwala pozbyć się onieśmienia i daje radość każdemu uczniowi⁸¹. Równie ważną jej cechą jest umożliwianie nauczycielowi wniknięcia w psychikę dziecka, ukazuje ona bowiem, jak przebiega u ucznia proces przeżywania utworu, jakie jest jego zaangażowanie oraz stopień krytycyzmu. Jej zaletą jest również jednoczenie zespołu klasowego i tworzenie zwartej grupy połączonej świadomym dążeniem do celu⁸².

Inszenizacja to metoda wszechstronnie kształcąca. Rozwija spostrzegawczość, rozumowanie i krytycyzm, zmuszając do wybierania najważniejszych pomysłów przedstawienia utworu, związanego też z oprawą scenograficzną i muzyczną. Praca nad tekstem, twórczość plastyczna, opracowanie ele-

⁷⁸ J. Awgulowa, W. Świętek: *Inszenizacje w klasach początkowych...*, s. 14.

⁷⁹ J. Kulpa, R. Więckowski: *Metodyka nauczania języka polskiego...*, s. 93.

⁸⁰ E. Trzebińska: *Dwa wizerunki własnej osoby. Studia nad sposobami rozumienia siebie*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, 1998.

⁸¹ J. Awgulowa, W. Świętek: *Inszenizacje w klasach początkowych...*, s. 8.

⁸² Ibidem, s. 10.

mentów muzycznych pozwalają na pełne zaangażowanie się ucznia w proces tworzenia. Ta różnorodność zadań sprawia, że każde dziecko może znaleźć swoje pole do działania, uzależnione od reprezentowanego systemu modalności, nauczyciel zaś może integrować treści programowe zarówno z zakresu edukacji polonistycznej, jak i muzycznej oraz plastycznej⁸³. Jednak ta forma pracy jest trudna i wymaga wielu zabiegów organizacyjnych i czasu, dlatego najczęściej występuje w najprostszej postaci jako ilustracja treści utworu mimiką, gestami, ruchami⁸⁴.

2.2.3. Drama

Pojęcie „drama” pochodzi od starogreckiego „drao” – działać, usiłuję. W języku angielskim, z którego zapożyczony jest termin, oznacza przede wszystkim: sztukę teatralną, dramat, teatr⁸⁵. Często pojawiają się więc wątpliwości co do rozróżnienia tych pojęć. Różnicę tę najprościej można wyrazić za sprawą stwierdzenia, że „celem aktora przeżywającego swoją rolę jest przyciągnięcie uwagi widza, natomiast celem uczestnika dramy przeżywającego swoją rolę jest przeżywanie swojej roli (i cały kontekst działań, refleksji i emocji wynikających z tego przeżycia)”⁸⁶. Istnieje jednak dość istotne podobieństwo między tymi dwiema przestrzeniami, a jest nim konflikt jako źródło **dziania się** w teatrze i źródło procesu dramy. W teatrze zasada się on na różnicy potencjałów postaci jako istotnym wymiarze budowania, reżyserowania rzeczywistości scenicznej.

Drama – jako forma pracy z tekstem – koncentruje się na wchodzeniu w określone role i kreowaniu rzeczywistości, czym zbliża się do idei edukacji dla rozwoju. Opiera się ona na naturalnej skłonności człowieka do mime-tycznego naśladownictwa i bawienia się oraz umiejętności życia fikcją literacką. Jej wielką zaletą jest fakt odwoływania się do indywidualności jednostki ludzkiej, jak również wdrażanie do samodzielności i aktywności⁸⁷. W rozumianym w ten sposób określeniu mieści się założenie, że jej uczestnik od-

⁸³ E. Drzał, J. Skibińska-Czechowicz: *Inscenizacje w nauczaniu zintegrowanym...*, s. 3.

⁸⁴ J. Kulpa, R. Więckowski: *Metodyka nauczania języka polskiego...*, s. 94.

⁸⁵ K. Pankowska: *Edukacja przez dramę*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997, s. 28.

⁸⁶ M. Drzał: *Możliwości ekspresji w dramie*. W: „Zeszyt Naukowy I Ogólnopolskiego Festiwalu Ekspresji”, nr 1..., s. 129.

⁸⁷ M.A. Szymańska: *Drama w nauczaniu początkowym. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela*. Łódź: „Juka”, 1996, s. 5.

krywa to wszystko, co jest poza nim, a również i to, co tkwi w nim samym, poprzez wysiłek emocjonalny i fizyczny⁸⁸.

Wykorzystanie tej metody ma stosunkowo krótką tradycję w Polsce, zatem jej pojmowanie bliskie jest nowatorskiemu patrzeniu na zadania edukacji. Założeniem bazowym jej stosowania staje się: rozwijanie wyobraźni, fantazji, wrażliwości emocjonalnej. Dzięki spontanicznej improwizacji uruchamia się intuicja, inwencja oraz odkryta zostaje określona rzeczywistość. Drama zachęca do oryginalności i w pewnym stopniu pomaga zaspokoić własne pragnienia⁸⁹. Uczniowie wczuwają się w postać i w określoną sytuację, co pozwala im lepiej przeżyć i zrozumieć dzieło literackie. Doskonale stan zaangażowania emocjonalnego uczniów, wchodzących w określoną rolę, obrazują słowa Joshepha Lee: „Kiedy masz osiem lat i odgrywasz w dramie rolę Krzysztofa Kolumba, nigdy już nie zapomnisz, że to TY byłeś tym, który odkrył Amerykę!”⁹⁰.

Uczestnicząc w dramie, uczeń nie może grać, powinien za to wejść w rolę, by dotrzeć do określonego celu. Realizuje się on poprzez umiejętność bycia kimś lub czymś więcej niż sobą, a zajęcia ułatwiają wyjście z codziennej „roli” i stanie się zupełnie kimś innym⁹¹. Nie są do tego potrzebne zdolności aktorskie, a tylko zaangażowanie i umiejętność uwierzenia w iluzyjną sytuację. Wejście w rolę pobudza do twórczego działania, pozwala na zrozumienie motywacji różnych zachowań, wzbogaca wyobraźnię⁹².

Realizując zajęcia z utworem poetyckim, można wykorzystać różne rodzaje technik dramatycznych. Spośród nich wyróżnia się między innymi⁹³:

⁸⁸ K. Pankowska, W. Świtała: *Drama jako propozycja interpretacji utworów literackich*. „Polonistyka” 1989, nr 10, s. 767.

⁸⁹ B. Way: *Development through Drama*. Harlow: Longman House, Burnt Mill, 1983, polska edycja B. Way: *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Tłum. K. Pankowska, E. Nerińska. Wyd. 2, zmienione i uzupełnione. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995, s. 20.

⁹⁰ Cyt. za: K. Pankowska: *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000, s. 102.

⁹¹ H. Machulska, A. Pruszkowska, J. Tatarowicz: *Drama w szkole podstawowej. Lekcje języka polskiego w klasach IV–VI*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997, s. 82.

⁹² M. Gorczyca: *O scenariuszach lekcji prowadzonych metodą dramy*. W: *Techniki dramatyczne na lekcjach języka polskiego*. Red. M. Gorczyca. Katowice: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, 1997, s. 6.

⁹³ Techniki prezentują w wyborze dokonany na podstawie niniejszych opracowań: M.A. Szymańska: *Drama w nauczaniu początkowym...*, s. 12–15; H. Machulska, A. Pruszkowska, J. Tatarowicz: *Drama w szkole podstawowej...*, s. 47–50; A. Dziedzic, M. Gudro: *Drama w szkole podstawowej*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1998, s. 43–45; A. Dziedzic, J. Pichalska, E. Świdorska: *Drama na lekcjach języka polskiego*. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995, s. 11–29; H. Do-

1. **Ćwiczenia pantomimiczne** sprzyjają rozwijaniu plastyki ciała, koncentracji, fantazji itp. Należy tu wymienić zabawy z wyobrażonymi przedmiotami, ćwiczenia symulujące, na przykład przedstawienie burzy w lesie, szalejącego wichru.

2. **Improwizacje** – przedstawienia oparte na opowiadaniu nauczyciela lub na utworze literackim. Uczniowie działają wspólnie, bez nastawiania się na efekty artystyczne.

3. **Rzeźba** – jej najprostsza formą jest sytuacja, w której uczeń na polecenie nauczyciela przyjmuje określoną pozę, zastygając w bezruchu. Istotna jest tu wymowa ciała, gest, mimika twarzy. Inny wariant to sytuacja, w której jeden uczeń jest rzeźbiarzem, a drugi materiałem modelowanym przez swojego partnera.

4. **Żywe obrazy** to formy stworzone z ludzi. Najważniejsze zdarzenie zostaje uchwycone w jednym momencie i zatrzymane w bezruchu (stop-klatka).

5. **Film** stanowi jakby kontynuację stop-klatki. Jego akcja przebiega w tempie zwolnionym lub przyspieszonym. Film może być w każdej chwili zatrzymany lub cofnięty.

6. **Monolog wewnętrzny** jest bardzo popularną techniką w dramie. Nie jest to monolog wewnętrzny ucznia, ale postaci fikcyjnej, w którą wcielił się uczestnik. W ten sposób postaci z utworu literackiego ożywają i głośno wygłaszają swoje ukryte dotąd myśli. Znowu pojawia się tu – jakże ważna możliwość – relacji autonarracyjnych.

7. **Technika antycypacji** opiera się na ukazaniu w działaniu, w rozmowie świata wiersza za ileś lat. Jej odmianą jest technika sytuacji poprzedzającej i polega na wyobrażeniu sobie wydarzeń sprzed akcji.

8. **Technika sytuacji konfliktowej** polega na postawieniu podmiotu lirycznego w sytuacji konfliktu z otoczeniem i ukazaniu jego zachowania.

Poszczególne techniki dramowe zawierają spory ładunek treści pobudzających i aktywizujących różnorodne funkcje oraz procesy psychiczne uczestników. Jako takie służą rozwojowi indywidualnemu zarówno w wymiarze osobowym, jak i duchowym. Metoda ta różni się od tradycyjnego uczenia i ma wiele cech, decydujących o jej atrakcyjności⁹⁴:

1. Zajęcia poprzedzone są „przynętą”, rodzajem zaciekawiającej niespodzianki.

2. W sytuacji dramowej cała osobowość ucznia nastawiona jest na proces odkrywania.

b k o w s k a - P o j n a r: *Drama na lekcjach języka polskiego*. „Język Polski w Szkole dla Klas IV–VIII” 1988/1989, z. 3–4, s. 437.

⁹⁴ H. Machulska, A. Pruszkowska, J. Tatarowicz: *Drama w szkole podstawowej...*, s. 28.

3. Wiedza jest interioryzowana, osadza się głęboko w umyśle, świadomości i doświadczeniu ucznia.

4. Zdobyta wiedza przyspiesza przyswajanie dalszych istotnych wiadomości.

Zajęcia dramatyczne w sposób naturalny umożliwiają przekształcenie typowej lekcji, opartej na przekazie jednostronnym, w spotkania uczniów z nauczycielem, ułatwiające wspólne dzielenie się odczuciami, emocjami i opiniami. Partnerstwo jest ważnym układem, niemal obowiązkowym w dramacie. Jest ono osiąganego dzięki temu, że nauczyciel „na równych prawach” z uczniami wchodzi w różne role⁹⁵. Dlatego metoda ta, aktywizując ucznia i nauczyciela, sprawia, iż chcą się ze sobą spotykać i chcą siebie wzajemnie słuchać. Dzięki osobistym improwizacjom słownym nauczyciel wie, co myślą i czują jego uczniowie⁹⁶. Stosując tę metodę, otrzymujemy szansę na doprowadzenie ucznia do poczucia pełnej niezależności: **wewnętrznej**, czyli uzyskania przez niego miejsca i roli w grupie; **indywidualnej**, która polega na integracji i rozwoju własnych wartości; **grupowej** – wyrażającej się w aktywnym uczestnictwie we wspólnych działaniach⁹⁷.

2.3. Istota przekładu intersemiotycznego i analizy pozawerbalnej, nadzieje i ograniczenia

W sytuacjach, gdy bariera językowa utrudnia uczniowi wypowiedzi, a dzieje się tak dość często na poziomie wczesnoszkolnym, hamuje ona spontaniczność emocji i przeżyć, których dziecko nie potrafi zwerbalizować, działania pozawerbalne stwarzają szansę wyrażania siebie i ujawnienia odbioru dzieła⁹⁸.

Zanim dokonana zostanie analiza strategii intersemiotycznej, zatrzymamy się na wyjaśnieniu podstawowych dla niej pojęć, a także odtworzymy jej genezę. Punktem wyjścia jest stwierdzenie, iż żyjemy w świecie znaków i symboli. Znaki decydują o naszym istnieniu w otaczającej rzeczywistości, „[...] tworzą swoistą ludzką rzeczywistość”⁹⁹, pomagają wyrażać skomplikowane sytuacje psychiczne, niejasności. „W tym ezoterycznym świecie symbo-

⁹⁵ A. Dziedzic, M. Gudro: *Drama w szkole podstawowej...*, s. 51.

⁹⁶ H. Machulska, A. Pruszkowska, J. Tatarowicz: *Drama w szkole podstawowej...*, s. 61.

⁹⁷ K. Pankowska: *Edukacja przez dramę...*, s. 32.

⁹⁸ Z. Uryga: *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*. Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996, s. 158.

⁹⁹ J. Polakowski: *Metoda przekładu intersemiotycznego w kształceniu sprawności językowej*. „Oświata i Wychowanie” 1982, nr 17, s. 18.

li i znaków żyje i trwa dziecko, które poznaje go przez ludzi dorosłych, [...] droga dziecka do przedmiotu, i od przedmiotu do dziecka, prowadzi przez drugiego człowieka”¹⁰⁰. Według Charlesa S. Peirce’a¹⁰¹, znak jest tym, co ukazuje nam to, co istnieje poza nami. Typologią różnych postaci i odmian znaków, ich istotą, a także rolą, jaką pełnią w procesie porozumiewania się ludzi, zajmuje się semiotyka – ogólna teoria znaku.

Według Jana Polakowskiego, określenie „przekład intersemiotyczny” związane jest z greckim słowem *semeion* – ‘znak’. Jest on „wytworem ludzkiej kultury, który służy do porozumiewania się”¹⁰². Człowiek ma zdolność tworzenia znaków właściwie ze wszystkiego. Posługuje się różnymi systemami semiotycznymi, między innymi rysunkiem, dźwiękami, sygnałami świetlnymi. Poza tym w każdej kulturze istnieje zespół zachowań uznawanych za zewnętrzny wyraz postaw ludzkich, które zaspokajają potrzeby, ale pełnią także funkcję informacyjną. Systemami znakowymi są również dźwięki wydawane przez człowieka oraz symbole graficzne tworzące pismo¹⁰³.

W tym świetle definicja tekstu zostanie sformułowana następująco: jest on „uporządkowaną, według reguł określonego systemu semiotycznego, sekwencją znaków tego systemu. Potocznie termin ten oznacza tylko tekst werbalny, lecz współczesna semiotyka rozszerza pojęcie tekstu na sekwencje znaków pochodzące ze wszelkich systemów semiotycznych [...], tekstem może być film, rytuał, parada wojskowa, obraz. Tekst odczytujemy zwykle za pomocą wielu kodów lub, inaczej, tekst może być realizacją wielu systemów semiotycznych. [...] Język naturalny wydaje się uniwersalnym systemem semiotycznym z tego względu, że za pomocą jego znaków można wyrazić wszystkie bądź większość innych systemów semiotycznych”¹⁰⁴. Przez czytanie, czytelność, rozumiane jest nadanie na przykład czynnościom zabawowo-konstrukcyjnym wartości komunikujących, ale tylko w warunkach znajomości „języka”, w którym działanie dziecka zostało zakodowane¹⁰⁵.

¹⁰⁰ R. Cebernik: *Życie w świecie symboli*. „Edukacja i Dialog” 1999, nr 1, s. 19.

¹⁰¹ Zob. S. Żółkiewski: *Wiedza o kulturze literackiej*. Wyd. 2. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1985, s. 51.

¹⁰² J. Polakowski: *Metoda przekładu intersemiotycznego w kształceniu sprawności językowej...*, s. 18.

¹⁰³ Ibidem.

¹⁰⁴ J. Bobryk, R. Dobrowolski: *Z badań nad psychosemantyczną reprezentacją tekstu*. W: *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej*. Red. I. Kurcz. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983, s. 111–112.

¹⁰⁵ Zob. J. Cieślowski: *Słowo – obraz – gest, czyli o intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych*. W: *Sztuka dla najmłodszych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*. Red. M. Tysocka. Warszawa-Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1977, s. 86.

Istota przekładu intersemiotycznego polega na takiej sytuacji w komunikacji międzyludzkiej, w której te same treści są przekazywane przy pomocy różnych sposobów komunikowania, czyli różnych systemów semiotycznych¹⁰⁶. Przekodowanie intersemiotyczne to „przekład jednego systemu znakowego na inny, transponowanie języka dzieła na różne języki możliwe do analizy za pomocą posiadanych przez odbiorcę kodów”¹⁰⁷. Systemy semiotyczne odznaczają się specyficzną sprawnością komunikowania, ale także różnymi niebezpieczeństwami zakłóceń, jakie mogą pojawić się w czasie przekodowania. Wzajemnie jednak się uzupełniają, a wspólne ich zastosowanie może przyczynić się do sprawnego porozumiewania. „Identyfikacja tych samych treści w innym »materiale semiotycznym« pozwala przezwyciężyć niepewność dotyczącą znaczenia komunikatu”¹⁰⁸. Owo kodowanie opiera się głównie na działaniu indywidualnej emocyjności i zastosowaniu funkcjonującej w świadomości uczestników symboliki. Każdy znak, zastępujący, przekładający inny znak staje się specyficznym, indywidualnym, ale równocześnie uniwersalnym symbolem. Symbole bowiem – o czym wspomina E. Fromm – „wyrażają coś, co jest poza nami, a symbolizują coś, co jest czymś wewnątrz nas samych”¹⁰⁹. Są więc zarówno obrazem świata zewnętrznego, jak i naszych wewnętrznych jego odczytań. Tak pojęta intersemiotyka daje szansę na pełne porozumienie z innymi osobami oraz wyrażenie siebie. To ostatnie będzie dodatkowo odbywało się poprzez aktywność twórczą i zostanie projektowane na postacie i sytuacje literackie, przez co nie naruszy intymnej przestrzeni odbiorcy, o czym była już mowa.

Ponieważ z przekładem intersemiotycznym spotykamy się na co dzień zupełnie nieświadomie (na przykład odkodowywanie znaków drogowych i stosowanie się do nich, werbalne reagowanie na mowę ciała itp.), istnieje potrzeba celowego organizowania takich sytuacji, w których uczniowie bezpośrednio go doświadczą także na lekcjach w szkole.

Za taką formą pracy z tekstem przemawia również fakt, iż „to, co nazywano »literaturą«, było od początku działaniem tak bardzo otwartym na znaki gestu i obrazu, że za cechę naturalną, morfologiczną »literatury« uważać należy jej intersemiotyczność”¹¹⁰. Literatura jest sztuką obrazów i gestów, a literackość może się wypowiadać w różnym tworzywie, poza tym macierzystym, prymarnym, jakim jest słowo. Może więc być słowem, ale także dźwię-

¹⁰⁶ Zob. J. Polakowski: *Metoda przekładu intersemiotycznego...*, s. 19.

¹⁰⁷ M. Dagiel: *Relacje komunikacyjne w klasie na zajęciach z poezją współczesną*. W: *Komunikacja – dialog – edukacja*. Cz. 1. Red. W. Kojas, R. Mrózek przy współudziale Ł. Dąwid. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998, s. 191.

¹⁰⁸ J. Polakowski: *Metoda przekładu intersemiotycznego...*, s. 19.

¹⁰⁹ E. Fromm: *Zapomniany język*. Przekł. J. Marzęcki. Wyd. 3. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1995, s. 33.

¹¹⁰ J. Cieślukowski: *Słowo – obraz – gest...*, s. 79–80.

kiem, obrazem, gestem – każdym z osobna i wszystkimi naraz. Bogusław Żurkowski¹¹¹ powie nawet o intersemiotycznym kodzie literatury, w którym dominują dwie funkcje – dydaktyczna i zabawowa, a który posiada wszelkie cechy strukturalne retoryki, przez co literacki świat kreowany przez dorosłego oddziałuje na dziecko, wchodząc w obieg jego środowiska i wpływając na nie (o czym mówiliśmy, analizując wspierający aspekt literatury). Literatura dziecięca, także ta wykorzystywana w edukacji zintegrowanej, charakteryzuje się synkretycznością i stanowi jednocześnie – jak chce J. Cieślowski¹¹² – konstrukcję otwartą na synkretyczność. Tekstom wieloznaczność jest niejako przyrodzona, są one wielokodowe i czytelnik może wybierać je bez względu na sugestie wewnątrztekstowe¹¹³.

Za stosowaniem metody intersemiotycznej przemawia także charakter nabywania wiedzy w początkowym stadium uczenia się, polegający na silnym uczestniczeniu w tym procesie czynników emocjonalno-motywacyjnych i ich silnego związku z czynnościami i myślami.

Dziecko jest szczególnie wrażliwe na wszelkie bodźce zmysłowe, co w procesie kształcenia wychowawcy mają obowiązek **wyzyskać**, a co staje się możliwe dzięki różnym działaniom zabawowym¹¹⁴. Nie trzeba się domyślać, jakie będą konsekwencje takiej procedury edukacyjnej, w której dziecko nigdy nie zetknie się z poezją w sytuacji zabawy. Należy więc wykorzystywać metody pozwalające wydobyć z utworu literackiego właściwości ludyczne, elementy gry literackiej, umożliwiające z jednej strony odwołanie się do indywidualnych przeżyć czytelniczych, z drugiej strony inspirujące odbiór otwarty, wielopłaszczyznowy, stanowiący przygotowanie do recepcji trudniejszych dzieł literackich¹¹⁵.

U dzieci bardzo wcześnie pojawia się chęć oddania swoich doznań i asocjacji związanych z odbiorem tekstu literackiego. Może stać się to podstawą organizowania zajęć opartych na przekładzie tekstu literackiego na rysunek, malowidło, układ pantomimiczny itp. Jednym słowem, chodzi tu o pozawerbalną analizę tekstu, która umożliwia dzieciom wypowiedzanie za pomocą obrazu treści, które trudno byłoby ująć w formie językowej¹¹⁶. Pisał o tym

¹¹¹ B. Żurkowski: *Problemy komunikacyjne literatury dla dzieci*. W: *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej*. Red. B. Żurkowski. Warszawa-Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989, s. 16–17.

¹¹² Zob. J. Cieślowski: *Przedmiot, sposoby istnienia i metody badania literatury dla dzieci*. W: *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria – recepcja – oddziaływanie...*, s. 24.

¹¹³ Zob. B. Dyduch: *Gra dramatyczna jako forma pracy w obrębie metody przekładu intersemiotycznego*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 6. Red. J. Kram, E. Polakowski. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1986, s. 40.

¹¹⁴ J. Polakowski: *Metoda przekładu intersemiotycznego...*, s. 20.

¹¹⁵ Zob. J. Papużińska: *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1988, s. 80, 82.

¹¹⁶ J. Polakowski: *Metoda przekładu intersemiotycznego...*, s. 20.

już Jerzy Cieślikowski, uznawał on, że dziecko posiada „naturalną skłonność do manifestowania swych uczuć, do opanowywania rzeczy i idei w formie zachowań będących ekspresjami różnych sztuk: śpiewu, tańca, malowania i mówienia”¹¹⁷. Dzięki temu dokonuje translacji utworu literackiego na język piktoralny lub teatralny, swoiście „grając” **nim** i **z nim**. W wieku wczesnoszkolnym obserwuje się dodatkowo niezwykle wrażliwość na bodźce zmysłowe, chęć zabawy i aktywności własnej. Wszystko to znajdzie swój wyraz właśnie podczas wykorzystania przekładu intersemiotycznego.

Przekład intersemiotyczny aktywizuje ucznia, gdyż stawia go w roli badacza¹¹⁸, który staje się również twórcą, przekładając znaki literackie na wizualne, przestrzenne, kinestetyczne czy muzyczne. Dziecko często wychodzi poza miejsca do uzupełnienia znajdujące się w poetyce dzieła (umożliwia to „otwartość tekstu”), realizując je w sposób aktywny, przedłuża tekst w zabawę. W takiej sytuacji zdekodowane i przyswojone na wszystkich poziomach dzieło zostaje wprowadzone w drugi obieg – ludycznej autokomunikacji o walorach kreacyjnych. Nie jest to jednak „zniszczenie” utworu, zaistniał on bowiem wcześniej intelektualnie: został rozpoznany i zinterpretowany, po czym nastąpiła faza wyobrażeniowa¹¹⁹, a strategia intersemiotyczna symultanicznie uruchomiła rozmaite kanały ekspresji.

W tym miejscu należy przywołać oryginalną i ciekawą formułę pracy z tekstem literackim, jaką opracowała Alicja Baluch. I choć metoda ma już dwudziestoletnią z górą historię, to jednak wciąż okazuje się atrakcyjna i pełna możliwości twórczego modyfikowania. Polega ona na „dokonywaniu analizy literackiej utworu przy użyciu dostępnych dzieciom pojęć z innych dziedzin życia i wydobywaniu z nich wartości emocjonalnych i estetycznych przez tworzenie jakby odpowiedników metafory poetyckiej, bez naruszania jej niepowtarzalności słownej”¹²⁰. Analiza pozawerbalna (pozasłowna), oparta na języku niewerbalnej ekspresji dziecięcej¹²¹, wykorzystuje myślenie dziecka mające za podstawę „działanie” na konkretnych przedmiotach, obrazach spostrzeżeńowych lub schematach wyobrażeńowych. Jednocześnie jest najbardziej dostosowana do pracy z uczniami najmłodszymi, których myślenie ma jeszcze charakter konkretno-wyobrażeniowy. Przez taką formułę pracy tworzony zostaje swoisty model komentarza interpretacyj-

¹¹⁷ J. Cieślikowski: *Słowo – obraz – gest...*, s. 86.

¹¹⁸ Zob. S. Wysocki: *Integracja dyscyplin zdradą literatury?* „Nowa Poliszczyna” 1999, nr 5, s. 33.

¹¹⁹ Pisz o tym J. Cieślikowski: *Słowo – obraz – gest...*, s. 86.

¹²⁰ Zob. A. Baluch: *Poezja współczesna w szkole podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1984, s. 4.

¹²¹ Zob. B. Chrzastowska: *Przekład wiedzy o literaturze na język dziecka*. W: *Obszary spotkań dziecka i dorosłego w sztuce*. Red. M. Tyszkowa, B. Żurkowski. Warszawa–Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989, s. 203.

nego, który jest fakultatywnym sposobem analizy poezji, uświadamiający „istnienie różnorodnych analogii i izomorfizmów w kulturze, rozwija »wyobraźnię znakową«, stwarza wreszcie motywację manipulacyjną do wypowiedzi werbalnych. Jest to postawa gotowości do sztuki”¹²².

Koniecznien trzeba odwołać się także do kwestii poruszonej przez Barbarę Dyduch. Przestrzega ona bowiem przed nadmiernym hołdowaniem metodom intuicyjnym (przekład intersemiotyczny w rozumieniu zaprezentowanym powyżej jest właśnie taką analizą subiektywno-intuicyjną). Gotowość emocjonalną radzi zastąpić gotowością intelektualną, która raczej winna stanowić „rodzaj mobilizacji niż koncentracji na własnym wnętrzu”. Dalej konstatuje, iż powinna to być „gra z zadaniem, która mieści się w interakcyjnym modelu nauczania nastawionym na proces, a nie na produkt, gdzie uczeń ma szansę zachowania własnej indywidualności i prawo do intelektualnego dystansu wobec proponowanych w grze treści”¹²³. To szalenie ważny problem. Intersemiotyczna zabawa z dziełem na poziomie edukacji elementarnej ma jednak inny wymiar. Ścisłej wiąże się z oddziaływaniem pedagogicznym, ma być działaniem wyzwajającym, uzewnętrzniającym, słowem: ekspresyjnym. Wszystkie elementy kształcenia literackiego działają tu tylko jako kontekst owej zabawy, a zaufanie do własnej intuicji traktowane jest jako otwartość na podświadomość, którą przypisuje się jednostkom rzeczywiście twórczym¹²⁴. Zaś prawdziwa literaturoznawcza analiza i interpretacja utworu dostępna będzie uczniom starszym. Oni to będą mogli sprostać poważniejszym zadaniom lekturowym. Jednak może się tak stać tylko wówczas, jeśli na etapie nauczania zintegrowanego uczeń znajdzie **przyjemność** kontaktu z tekstem (także tę, którą przyniesie uwolnienie od napięć, poruszone w rozdziale dotyczącym zaspokajania potrzeb), zauważy jego spójność z własną sytuacją, dozna radości tworzenia i ekspresyjnego działania. Jeśli zamiast tego zaoferujemy mu nudną i przekraczającą możliwości oraz nie uwzględniającą potrzeb kilkulatek procedurę „przerabiania” książek, nie uporamy się później z kryzysem czytelnictwem nastolatka.

Na kanwie idei A. Baluch powstało szereg innych sposobów intersemiotycznego organizowania pracy z tekstem literackim w edukacji małego dziecka. Jednym z takich epigońskich ujęć jest koncepcja Wiesławy Żuchowskiej, niestety zasada się na zupełnie innym oczekiwaniu wobec odbiorcy. Według tego podejścia podstawową właściwością kontaktu z utworem literac-

¹²² A. Baluch: *Poezja współczesna w szkole podstawowej...*, s. 17.

¹²³ B. Dyduch: *O potrzebie dystansu wobec metod intuicyjnych*. W: *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994–1996*. Red. B. Chrzastowska. T. 2. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997, s. 130.

¹²⁴ A.J. Cropley: *Defining and measuring creativity: are creativity tests worth using?* „Roper Review” 2000, Vol. 23, issue 2, s. 72–80.

kim jest działanie rozumiane zarówno jako czynność o charakterze werbalnym, „gra” z językiem proponowana przez tekst literacki, jak i jako czynność niewerbalna, „[...] kiedy pozasłowne środki wyrazu, najczęściej wizualne, są próbą zmysłowego uchwycenia pojęciowej natury tekstu”¹²⁵. W opisie tej wersji metody, nazwanej „oswajaniem ze sztuką słowa”, znajdują się następujące założenia¹²⁶, z którymi pozwolę sobie polemizować:

1. Działania słowne i pozasłowne powinny mieć charakter zabawy, ale nie może ona pojawiać się „przy okazji” czytania tekstu.

2. Wszystkie czynności są inspirowane tekstem traktowanym jako swoisty scenariusz **ograniczający** działanie dziecka (działania pozawerbalne nie powinny być wyrazem swobodnej inwencji i improwizacji dziecka, ich celem jest jednocześnie rozbudzenie i **usidlenie** wyobraźni). Sformułowania „ograniczenie”, „usidlenie” mają dla nas, zwłaszcza w odniesieniu do porządku fenomenologicznego, wymiar trudny do zaakceptowania. Czyż zresztą możliwe jest usidlenie wyobraźni? Usidlona przestaje być przecież elementem twórczej imaginacji.

3. Dziecko dokonuje przekładu, czyli przedstawia w innym systemie znaków to, co jest w tekście, zatem nie zakładamy odkrywania znaczeń ani nie czynimy działań otwartymi.

4. W pracy z tekstem pytania powinny mieć charakter problemowy, przez co rozwijamy u uczniów oczekiwania wobec literatury, ujawniające się przy każdorazowym zetknięciu z tekstem. Tu pobrzmiewają echa heurrezy, tak krytykowanej przez S. Bortnowskiego.

5. Nauczyciel nie posługuje się terminologią teoretycznoliteracką, nie wprowadza trudnych dla dziecka terminów, odsłania jedynie obecność zjawisk literackich, z którymi dziecko się „oswaja”, dzięki czemu kształtuje swoje wyobrażenie o utworze jako „wypowiedzi swojskiej i celowo zorganizowanej”.

6. Stosuje się zasadę stopniowego wprowadzania zjawisk.

7. O charakterze pracy nad utworem decydują tak zwane ćwiczenia lekturowe – zestawy pytań i poleceń, które wskazują punkty zaczepienia, podsuwają uwadze dziecka określone zjawiska, sugerują sposób odczytania utworu, decydują o zakresie czynności ucznia (wskaz, poszukaj, zrób, narysuj), przy czym większość poleceń ma charakter czynnościowy, stawiający ucznia w roli wykonawcy i badacza.

Określenie roli badacza wydaje się w tym podejściu dość problematyczne, coż bowiem można badać, jeśli nauczyciel zasugeruje sposób odczytania utworu? Dodatkowo pytanie winien też stawiać uczeń, ale kiedy będzie

¹²⁵ W. Żuchowska: *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992, s. 80.

¹²⁶ Założenia podają **dosłownie** za: ibidem, s. 80–85.

na nie czas, skoro uczniowie wciąż będą odpowiadać nauczycielowi i wykonywać literalnie jego polecenia? Wszechwładza nauczyciela ma tu wymiar ortodoksyjny, i to chyba przesądza o fakcie, iż uczeń nie ma szans na ujawnienie swojej inwencji i odkrywczości.

Tak pojęta analiza pozawerbalna służy przede wszystkim rozpoznaniu struktury tekstu, a więc celom dydaktycznym, instrumentalnie traktującym odbiorcę; nieco trywializując, tak rozumiana twórczość ogranicza się do odkryć „po śladzie” nauczyciela, który tak naprawdę wciąż pyta, „co poeta miał na myśli?”, a nie, jak postuluje S. Bortnowski, „co ty chciałbyś powiedzieć w związku z wierszem?”¹²⁷. I dalej, podążając za myślą Bortnowskiego, warto skonstatować, że „uczeń bez własnego zdania, to uczeń trochę kaleki. Kalectwo to pozwala zupełnie normalnie funkcjonować na lekcjach literatury [...]. Można zdobyć maturę, nie wypowiedziawszy ani jednego własnego sądu [...]. Biegłość i sprawność we władaniu narzędziami [...] historyka literatury, to jeszcze nie samodzielność”¹²⁸. Można dodać: to także dalekie od oryginalności, samorealizacji, gotowości do zmiany siebie i świata.

Analiza pozawerbalna w ujęciu Żuchowskiej pomija także zupełnie przeżycia dziecka, a co za tym idzie: walory diagnozujące i terapeutyczne, które otwiera nam twórcza analiza pozawerbalna tekstu. A przecież w rozumieniu tejsze wszystkie elementy kształcenia literackiego będą jedynie kontekstem zabawy intersemiotycznej. Mamy wszak do czynienia z uczniami 7–9-letnimi, pozostawmy więc literaturoznawczą analizę i interpretację uczniom starszym. Dzieciom pozwólmy bawić się tekstem, doznać radości tworzenia i ekspresyjnego działania, przez co najlepiej przygotowujemy je do aktywnego odbioru liryki w przyszłości¹²⁹.

Niemal wszyscy autorzy, analizujący istotę przekładu intersemiotycznego, podkreślają, iż taka forma kontaktu z lekturą doskonali możliwości twórcze dziecka, jego kreatywność, wrażliwość na postrzeganie metafory, dywergencyjność myślenia. Jednocześnie odnaleźć można również opinie dotyczące zgubnego wpływu projekcji wnętrza odbiorcy, naruszającej autonomię i integralność dzieła¹³⁰. Dla pedagoga i psychologa widoczna zatem jest tu pewna sprzeczność. Czymże bowiem jest twórczość? Niedosięgniiony propagator wychowania przez sztukę (a literatura jest przecież jej elementem) Herbert Read pisał o twórczości jako zaprzeczeniu niszczenia, zastępowaniu postawy konformizmu przez **aktywność wyobraźni**, która jest

¹²⁷ S. Bortnowski: *Jak uczyć poezji?...*, s. 35.

¹²⁸ Ibidem, s. 41.

¹²⁹ Zob. K. Krasoń: *Intersemiotyczne pojmowanie analizy tekstu literackiego a koncepcja nauczania zintegrowanego*. „Nowa Poliszczyzna” 2000, nr 3, s. 21.

¹³⁰ Uwagi te można odnaleźć w artykule W. Żuchowskiej: *Szansa w metodzie*. „Nowa Poliszczyzna” 1998, nr 2, s. 5.

wyrazem własnej osobowości¹³¹. Stanisław Popek za twórczość uznaje zdolność do wytwarzania pomysłów, które są nowe i oryginalne, będące „wynikiem (rezultatem) aktywności wyobraźni i fantazji, bądź intuicji, bądź celowym działaniem myślenia dywergencyjnego”¹³². U Edwarda Nęcki czytamy, iż w twórczości można zaobserwować specjalny sposób działania operacji umysłowych, dzięki któremu wynik (dzieło) – dla nas konkretyzacja intersemiotyczna – wykazuje „**właściwości nietypowe** [podkr. – K.K.]”, a nawet niespotykane¹³³. „Podobnie skojarzenia – mogą być standardowe lub twórcze, a twórcze są wtedy, gdy są odległe”¹³⁴.

Dla kształtowania wyobraźni twórczej najważniejszym zaleceniem staje się umożliwienie wyrażania wszystkich myśli, nawet najbardziej niezwykłych¹³⁵. Jeśli sugerujemy uczniowi kształt rysunku analitycznego do tekstu, albo polecamy mu wykonanie określonych czynności (podkreślanie wyrażen w tekście, próba ich opracowania piktogramowego) – to kto tak naprawdę podejmuje wówczas twórcze działanie? Kto również jest autorem dekodowania tekstu na rysunek? Czy na pewno inwencją wykazuje się uczeń? Jeśli natomiast dopuszczamy do tego, aby uczniowie uruchamiali swoje skojarzenia z tekstem, czy możemy założyć, że nie będą one zanurzone w indywidualnej projekcji siebie? Takie wątpliwości nasuwają się każdemu pedagogowi podczas studiowania niektórych scenariuszy lekcji opartych na metodzie przekładu intersemiotycznego.

Warto w tym miejscu zatrzymać się na jeszcze jednej kwestii. Otóż tworzenie, czyli niekonwencjonalna aktywność o cechach nowości, wymaga spełnienia kilku warunków. Determinować one będą powodzenie całości przedsięwzięć ekspresyjnych. Pierwszym jest poczucie bezpieczeństwa, wiąże się ono bezpośrednio z faktem akceptacji osoby odbiorcy przez otoczenie, z jej indywidualnym sposobem reaktywności, rozumienia i ekspresji. Drugim – poczucie sensu tego, co się robi. Trzecim – powiązanie wysiłku z uzyskiwanym efektem, a więc odczucie sprawstwa¹³⁶. Jeśli zatem narzucimy uczniowi rozwiązanie w celu uchronienia go przed „niewłaściwą konkretyzacją”, nie

¹³¹ Por. D. C z e ł a k o w s k a: *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996, s. 10. Takie rozumienie znajdziemy również w: J.P. C h a p l i n: *Dictionary of psychology*. New York: A Laurel Book, Bantam Doubleday Dell Publishing Group Inc., 1985, s. 110.

¹³² S. P o p e k: *Twórczość dzieci*. W: *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Fundacja „Innowacja”, 1998, s. 916.

¹³³ Zob. E. N ę c k a: *Proces twórczy i jego ograniczenia...*, s. 68.

¹³⁴ Ibidem.

¹³⁵ Informacji na ten temat można szukać w: N. S i l l a m y: *Słownik psychologii*. Wyd. 2. Katowice: „Książnica”, 1999, s. 308.

¹³⁶ O warunkach istotnych dla pełnej aktywności dziecka pisze: A. B r z e z i ń s k a: *Edukacja przez aktywne uczestnictwo*. „Edukacja i Dialog” 1997, nr 2, s. 22–26. Por. też: E a d e m: *Wspomaganie rozwoju*. „Edukacja i Dialog” 1993, nr 5, s. 26–29.

dane mu będzie doznanie pełnienia kontroli nad swoim działaniem, a jedynym rzeczywistym zyskiem będzie sztapowa analiza, powielana częstokroć przez wiele lat, zakorzeniona w algorytmicznym umyśle nauczyciela. Uczeń otrzymuje tą drogą informację, że jego opinia się nie liczy, że nie opłaca się być samodzielnym. I nie chodzi tu zupełnie o deprecjonowanie analiz i interpretacji „blisko tekstu”, tylko o sugestię, że pewne metody pracy i formy spotkania z liryką bardziej nadają się do analizy intuicyjnej, wspierającej rozwój emocjonalny i twórczy dziecka. Nie przeszkadza to bynajmniej, aby przy innej okazji ci sami uczniowie dokonywali z nauczycielem eksplikacji wiersza, zgodnie z francuską ideą metodyczną¹³⁷. Tylko wielość metod, różne drogi patrzenia na materię literacką będą uczyć krytycznego, ale i kreatywnego patrzenia na słowo artystyczne, a metody intuicyjne winny przenikać się w ofercie szkolnej z propozycjami literaturoznawczej analizy i interpretacji. Nieporozumieniem byłoby wyłączanie jednej z tych strategii, demonizowanie znaczenia drugich. Zamierzeniem moim było jedynie wskazanie konieczności doprecyzowania pojęcia **przekład intersemiotyczny**. Analiza zjawiska pozwala na wyodrębnienie w jego obszarze dwóch podejść regulowanych stopniem aktywności ucznia. Może on bowiem mieć **charakter instrumentalny** i wówczas liczy się rzetelność krytycznoliteracka, opanowanie narzędzi literackiej analizy tekstu i **wersję kreatywną**, opartą na uruchamianiu projekcji, asocjacji i autonarracji dziecięcych. Może warto także łączyć oba podejścia w uzupełniającą się strategię?

Istotne znaczenie ma rola nauczyciela, który to dokonuje wyboru drogi interpretacji, ale też winien odczytywać sygnały dochodzące od podmiotów kształcenia, wówczas to uczniowie będą chętnie obcowali z lekturą, a także stopniowo nauczą się, **jak** czytać¹³⁸. Tworzy się wtedy na bazie doświadczenia swoiste postrzeganie siebie jako czytelnika (*self-image as reader*¹³⁹), wzrasta poziom motywacji do poznawania tekstu.

Dobrym podsumowaniem tej myśli i jednocześnie odpowiedzią wydaje się opinia Małgorzaty Czermińskiej, która dotyczy właśnie kontaktu dziecka z poezją na pierwszym etapie edukacji szkolnej: „nie starając się nigdy wyczerpać do końca analizy pojedynczego wiersza, możemy [...] zaproponować dzieciom interpretację jako przekład na inny »język«: znaków plastycznych, dźwiękowych, gestycznych. [...] Namalowane przez dzieci ilustracje stwarzają świetne okazje do sprawdzenia sposobu rozumienia przez nie wyrażień

¹³⁷ Na temat eksplikacji wyczerpująco wypowiada się: A.W. Labuda: *O metodzie eksplikacji tekstu*. W: *Lekcje czytania. Eksplikacje literackie*. Cz. 1. Red. W. Dynak, A.W. Labuda. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991.

¹³⁸ C. Nutbrown: *Recognising Early Literacy Development. Assessing Children's Achievements*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 1997, s. 20.

¹³⁹ Por. G. Merchant, J. Marsh: *Co-ordinating Primary Language and Literacy: The Subject Leader's Handbook*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 1998, s. 37.

metaforycznych i odkrycia wielu nowych skojarzeń. [...] Czasami nieprzystawalność »przekładu« malarskiego, dźwiękowego czy gestycznego może stać się świetną okazją do dostrzeżenia swoistości i właśnie nieprzekładalności słów poety i być impulsem do głębszego wniknięcia w tekst”¹⁴⁰. Finałem tych działań jest oczywiście werbalizacja, która pomoże z jednej strony docenić wysiłek twórczy dziecka, aby odczuło wartość własnych przemyśleń, z drugiej jednak wskaże też na pewne prawidłowości analizy utworu. Będzie to więc rodzaj powrotu od wizji odbiorcy do materii słowa zamkniętego wymiarem tekstu. Małgorzata Czermińska nazywa ten etap pracy z wierszem skupianiem się na dialogowym „Ty”, stwarza on bowiem szansę „do wychodzenia z własnego świata ku drugiej osobie [...]”¹⁴¹. A fakt ten sytuje interpretację tekstu w przestrzeni społecznego oddziaływania edukacji, o czym mówiłam w poprzednim rozdziale.

¹⁴⁰ M. Czermińska: *Interpretacja tekstu poetyckiego w szkole jako dialog*. W: *Pytanie, dialog, wychowanie*. Red. J. Rutkowiak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992, s. 210–211.

¹⁴¹ Ibidem, s. 211.

3. Strategia kinestetycznej interpretacji liryki jako dziecięce odkrywanie sensu

Dzieci klas początkowych są spontaniczne, otwarte, nie obciążone stereotypami nauczania. Nie rozróżniają zabawy i nauki, szybko wchłaniają przekazywane treści, pod warunkiem jednak, że formuły uczenia się i bawienia będą się przenikały. Istotne jest też nie nabywanie określonej liczby informacji, gotowych rozwiązań, ale wzbogacanie osobowości, wrażliwości, umiejętności ekspresyjnego wyrażania siebie, własnych myśli, a także kształtowanie ogólnej uczuciowości dziecka¹.

Nauczyciel powinien zatem stwarzać takie sytuacje, aby uczeń sam odczuwał naturalne potrzeby komunikacji i samorealizacji poprzez swobodne uzewnętrznienie swych asocjacji i przeżyć² w związku z tekstem i w wyniku inspiracji słowem poetyckim. Tym celom służy zastosowanie przekładu intersemiotycznego, który został tu w sposób specjalny potraktowany. Uznano, że odpowiednia konstrukcja hermeneutycznie pojętej interpretacji intersemiotycznej stanie się elementem rozwijającym potencjalne możliwości twórcze. Jednostka twórcza potrafi rozwiązywać różnorodne problemy otwarte, generuje wiele propozycji rozwiązań, które łączy w sposób niezwykle, tworząc rozmaite kategorie oparte na odległych nieraz asocjacjach, przełamując jednocześnie schematy, przekraczając granice³ wytyczone rozwiązaniem tuzinkowym. Dzięki temu osoby twórcze wykazują inicjatywę w działaniu, dążą do zmiany, doskonalenia się, a także ujawniają głęboką i krytyczną refleksję nad rzeczywistością zastaną⁴.

¹ B. Sikorska-Żyrek: *Drama w edukacji wczesnoszkolnej*. „Życie Szkoły” 1997, nr 2, s. 78.

² H. Marzec: *Twórcza aktywność językowa dzieci*. „Życie Szkoły” 1995, nr 1, s. 15.

³ A.J. Cropley: *Defining and measuring creativity: are creativity tests worth using?* „Roper Review” 2000, Vol. 23, issue 2.

⁴ Por. Z. Kwieciński: *Młodzież wobec wartości i norm życia społecznego*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1987.

Aktywność twórcza stanowi naturalną potrzebę rozwojową kilkulatek; dziecko wczesnoszkolne potrzebuje jedynie czasu na bawienie się pomysłami, wówczas uruchomi wyobraźnię i myślenie rozbieżne o charakterze dywergencyjnym. Zasadnym jest wyzyskanie tej cechy poprzez stworzenie odpowiedniej sytuacji stymulującej⁵, która sprzyja działaniom kreacyjnym, z jednej strony wpływając na poczucie własnej wartości przez uznanie każdego pomysłu i pozytywne waloryzowanie wysiłku ucznia, z drugiej stwarzając aurę akceptacji, bezpieczeństwa⁶. Poczucie własnej wartości, ów obraz „ja” ma tu znaczenie istotne. Między działaniem dziecka a obrazem samego siebie zachodzi zwrotna zależność⁷, a każde satysfakcjonujące doświadczenie, każdy sukces pozytywnie wpływa na obraz własnego „ja”. Korzystny i uświadamiony wizerunek siebie, pozytywne myślenie o sobie przyczynia się natomiast do utwierdzenia postawy zorientowanej na sukces⁸.

M. Przetacznik-Gierowska, przytaczając słowa Z. Pietraszińskiego, wskazuje, iż „istota procesu twórczego polega głównie na **reorganizacji** poprzedniego doświadczenia i stwarzaniu na podstawie jego elementów **nowych** kombinacji i nowych zestawień”⁹. Zatem kształcenie również winno przygotowywać jednostki uczące się do dokonywania, z jednej strony, transpozycji znanych rozwiązań, bez traktowania ich jako norm algorytmicznych, z drugiej strony – do nastawienia na modyfikację i nowość. Celem aktywności dziecka będzie „wychodzenie poza posiadane informacje i tworzenie lub odkrywanie nowych”¹⁰. Jeśli nie powiedzie się taki kształt edukacji, to stać się może faktem to, przed czym przestrzega Zbigniew Kwieciński – fragmentaryzacja rozumu i ciasnota horyzontów zniechęca młodego człowieka do zmian, dodajmy: także w zakresie doskonalenia siebie, zaś przyczyn wszelkich niepowodzeń będzie on szukał poza sobą¹¹.

⁵ Zob. modelowy dziesięciościan edukacji w I d e m: *Socjopatologia edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo „Edytor”, 1992.

⁶ Z.E. Kłoska: *Praca z klasowym zespołem teatralnym*. „Życie Szkoły” 1999, nr 1, s. 8.

⁷ M. Tyszkowa: *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990.

⁸ D. Lewis: *Jak wychować zdolne dziecko*. Przekł. K. Górską-Łazarz. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1988. Por. też J. Uśzyńska: *Poziom uzdolnień twórczych a samoocena dzieci sześciolletnich*. „Test” 1997, nr 1 (7), s. 34–55.

⁹ M. Przetacznik-Gierowska: *Świat dziecka. Aktywność – poznanie – środowisko*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1993, s. 51.

¹⁰ J. Kujawiński: *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*. W: *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*. Red. J. Kujawiński. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990, s. 45.

¹¹ Z. Kwieciński: *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*. W: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Warszawa-Toruń: Instytut Badań Edukacyjnych, Wydawnictwo „Edytor”, 1993, s. 12.

Współczesny kształt propedeutyki lektury winien implikować – zgodnie z tym, co tu powiedziano – pojawienie się czytelnika krytycznego, twórczego, zainteresowanego swoim rozwojem. Jakże świeżo i trafnie brzmią słowa J. Deweya napisane sto lat temu: „Nikt nie jest w stanie oszacować obezwładniającego i blokującego działania ciągłej zaprawy w czytaniu w czystej postaci. [...] Problem nie polega na tym, jak się ich [książek – K.K.] pozbyć, lecz jak wyzyskać ich wartość, jak ich używać do granic możliwości jako pomocy intelektualnego i moralnego rozwoju”¹².

Niniejsze opracowanie jest głosem w sprawie owego **rozwojowego wyzyskania tekstu**, a determinantem powstałej w ten sposób strategii staje się intersemiotyczne przekodowanie, zakładające, że pozawerbalna analiza liryki otrzymuje wymiar kinestetyczny. Posługuje się wymianą kodu literackiego na kod ruchowy, a wiersz „staje się zadaniem dla młodego czytelnika – trzeba go wypełnić wyobraźnią. Ruchowo-przestrzenna zabawa z utworem stanowi metodę jego specyficznej interpretacji, która jednocześnie pobudza myślenie dywergencyjne, jest twórcza i niepowtarzalna. Taki sposób analizy pozwala odbiorcy na pełne wykorzystanie własnej fantazji, ale również umożliwia mu zestawienie świata przedstawionego utworu z wiedzą o rzeczywistości, jaką posiada”¹³. Dzieci, analizując tekst, przedstawiają za pomocą ruchu bohatera bądź wydarzenia zaprezentowane w utworze literackim, kierując się empatią i własnymi wyobrażeniami. Gestem mogą także doskonale oddać nastrój wiersza – powstaje swoista opowieść ruchowa, będąca kinestetycznym obrazem tekstu, stanowiąca syntezę i opracowanie indywidualnych rozwiązań ruchowych uczniów. Dodatkowym elementem pomagającym w porządkowaniu ruchu w przestrzeni jest muzyka, inspirowająca działania pozawerbalne.

Nim przejdę do szczegółowej charakterystyki strategii kinestetycznej, zatrzymam się na koncepcjach, które stały się inspiracją moich poszukiwań, a także na przesłankach decydujących o określonym porządku działań podczas zajęć.

¹² J. Dewey: *The primary-education fetish*, cyt. za: L. Kohlberg, R. Mayer: *Rozwój jako cel wychowania*. W: *Spory o edukację...*, s. 86.

¹³ K. Krasoń: *Ruchowo-przestrzenna analiza utworu literackiego a specyfika odbioru dziecięcego*. W: *Książka dla dziecka wczoraj – dziś – jutro*. Red. K. Heska - Kwaśniewicz, I. Socha. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998, s. 83.

3.1. Inspiracja. Alternatywne sposoby kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej

3.1.1. Inteligencje wielorakie Howarda Gardnera a twórczość dziecka

Poznanie rzeczywistości w sposób ścisły powiązane jest z kontekstem „horyzontu oczekiwań” minionych doświadczeń, z procesami myślenia, które stanowią konsekwencję pracy ciała i mózgu, a także docierają do człowieka na tle jego interakcji (*background*) z otoczeniem społecznym. Kognitywiści uznają więc za celowe poznawanie i analizowanie zdolności czy możliwości ludzkich w integralnym powiązaniu z postrzeganiem wzrokowym, motoryką oraz innymi formami aktywności¹⁴.

Kilkulatek postrzega świat polisensorycznie¹⁵, „wieloma zmysłami równocześnie i tylko takie poznanie umożliwia mu właściwą orientację w otoczeniu. Dla pełnego zatem doznania zjawisk czy zakodowanej informacji [w naszym przypadku poezji – K.K.] niezbędny staje się ich wielokanałowy przekaz i odbiór”¹⁶. Model nauczania oparty na postrzeganiu zmysłowym staje się w ostatnim czasie ideą niezwykle modną, ale nie jest to jednak wytwór pedagogiki XX wieku. Gordon Dryden i Jeanette Vos piszą bowiem, iż „pierwszym, który wysunął tezę, że wiedzę przyswajamy najpierw za pomocą zmysłów, był Arystoteles. Różne rozwinięcia tej teorii zaproponowali między innymi: Itard, Rousseau, Pestalozzi, Froebel i Montessori”¹⁷. Współczesnymi propagatorami takiego nauczania są między innymi: Howard Gardner, Susan Kovalik i Tsanyo Christov. Należy także wspomnieć o koncepcjach polisensorycznego¹⁸ uruchamiania aktywności uczniów (VAKT), czyli

¹⁴ Zob. G. Lakoff, M. Johnson: *Metafory w naszym życiu*. Przekł. i wstęp T.P. Krzeszowski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1988.

¹⁵ O mono- i polisensorycznym odbiorze informacji pisze Z. Włodarski: *Psychologia uczenia się*. T. 1. Wyd. 2. rozszerzone i zmienione. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996, s. 291–293.

¹⁶ K. Krasoń: *Teatr dźwięku, obrazu i ruchu, czyli zabawa z poezją dla najmłodszych*. W: *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz, I. Socha. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1996, s. 178.

¹⁷ G. Dryden, J. Vos: *Rewolucja w uczeniu się*. Poznań: Wydawnictwo Moderski i S-ka, 2000, s. 106.

¹⁸ Zob. J. Cawley: *Trudności w czytaniu*. W: *Metody pedagogiki specjalnej*. Red. N.G. Haring, R.L. Schiefelbusch. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981, s. 291–294; Z. Włodarski: *Psychologia uczenia się*. T. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989, s. 341–344; M. Bogdanowicz: *Integracja percepcyjno-motoryczna*.

niejako edukacyjnie podjętej próbie łączenia doznań zmysłowych, koncepcji ważnej z punktu widzenia wspierania rozwoju wychowanków o specjalnych potrzebach edukacyjnych, którą przywołują w swych badaniach Marta Bogdanowicz i Violet Maas. Wiadomo, za sprawą eksploracji naukowej i szerokiej praktyki klinicznej wymienionych badaczek, że im więcej skojarzeń sensorycznych powstanie w czasie uczenia, tym lepsze będą wyniki końcowe. Mózg pracuje wtedy całościowo, sieci nerwowe łatwiej pokrywają się mieliną, a to prowadzi do szybszych transmisji.

Każdy uczeń odbiera informacje z otaczającego świata trzema kanałami sensorycznymi: wzrokowym *visual* – V, słuchowym *audial* – A i kinestetycznym *kinesthetic* – K (niektóre źródła podają jeszcze czwarty: dotykowy¹⁹ – T), dzieje się tak tylko wtedy, gdy wszystkie kanały są rozwinięte w takim samym stopniu. U większości dzieci obserwuje się jednak kombinacje dwukanałowe typu V+A, V+K lub A+K, przy czym pierwszy z nich jest dominujący, a drugi pomocniczy. W klasie znajdują się także uczniowie, którzy gromadzą informacje tylko jednym kanałem sensorycznym. Spotykamy więc wzrokowców (*Visual Only* – VO), słuchowców (*Audial Only* – AO) i kinestetyków (*Kinesthetic Only* – KO). Możliwości ich percepcji są ograniczone do jednego, wiodącego sposobu i tym samym jednego stylu uczenia się, na przykład słuchania w przypadku słuchowca²⁰. Ustalenie głównej modalności dziecka (preferowanego kanału percepcji) umożliwia indywidualizację podejścia do uczenia w klasie i tym samym zapewnienie wszystkim szansy na sukces²¹. A oto kilka słów o preferencyjnych systemach sensorycznych, czyli krótka charakterystyka wzrokowców, słuchowców i kinestetyków²².

Wzrokowcy – charakteryzują się wykonywaniem dużej ilości ruchów mimicznych wokół oczu (mrużenie, mruganie, podnoszenie brwi), widzeniem przedmiotów w planie ogólnym i dużą wyobraźnią. Świetnie radzą so-

Teoria – diagnoza – terapia. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 1997; V.F. Maas: *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998. Zob. też: K. Krasoń, G. Szafrańiec: *Dwa światy. Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja – odkrywanie – poznawanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.

¹⁹ Zob. J. Grochulska: *Granice możliwości edukacyjnych człowieka*. Kraków: Staromiejaska Oficyna Wydawnicza, 1994, s. 53 i 58. Zob. też: M. Taraszkiewicz: *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 2000, s. 38.

²⁰ D. Kwaśniewski: *Dotrzeć do ucznia*. „Edukacja i Dialog” 1995, nr 7, s. 22.

²¹ J. Grochulska: *Granice możliwości edukacyjnych człowieka...*, s. 53.

²² Opis został dokonany na podstawie: M. Taraszkiewicz: *Jak uczyć lepiej?...*, s. 38; D. Kwaśniewski: *Dotrzeć do ucznia...*, s. 23–25; T. Christov: *Staby uczeń czy „translator”?* „Gestalt. Kwartalnik Polskiego Stowarzyszenia Psychologów Praktyków” 1994, nr 13, s. 29 oraz W. Bednarkowa: *O! Stoń przed stopniami. Ostoń przed stopniami! O szkolnym ocenianiu*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 2000, s. 67 i 84.

bie z czytaniem i rysowaniem. Lubią patrzeć na książki, obrazki, widzą detale, na przykład zmianę lub pomyłkę w plastycznym obrazowaniu, chętnie posiłkują się wykresami, tabelami, robią listy rozwiązań, uczą się poprzez patrzenie lub obserwację pokazu (demonstracje). Pamiętają twarze, intensywnie przyglądają się nauczycielowi. Nie lubią dużo mówić, często mają z tym poważne problemy, stąd rzadko zabierają głos na forum klasy, na ogół są spokojni i skupieni. Mają trudności z przyjmowaniem komunikatów słownych. Preferują sztuki wizualne, lubią porządek i schludność, dbają o swój wizerunek. Koncentrację zburzy im nieporządek i ruch. Zawsze znajdują to, co inni zgubią. Lubią słowa typu: zobacz, cel, perspektywa, obserwować, obraz, jasny, horyzont, to wygląda, mało przejrzyste itp. Często użyją sformułowania: „ten pomysł wygląda dobrze”.

Słuchowcy – wykazują się sporą aktywnością mimiczną wokół ust, często używają fonacji typu „aha”, „o”, „hm”, potakują głową, oblizują wargi i nadymają policzki, kiedy skierowany do nich zostaje komunikat słowny lub podczas wykonywania zadań graficznych. Bardzo lubią słuchać, ale z pewnym zniecierpliwieniem czekają, aby się wtrącić, często nie dają dojść innym do słowa. Preferują długie wypowiedzi własne, czasem mówią do siebie, ponieważ zawsze mają coś do powiedzenia, w klasie stale unoszą rękę w akcie „zgłaszania się”, wyrażając w ten sposób gotowość do udzielania odpowiedzi na większość pytań. Mają wyraźny ton i tempo mówienia, znają słowa wszystkich piosenek, wierszy, nie tylko swoją rolę z przedstawienia, ale także pozostałe kwestie, powtarzają głośno to, co napisali. Chętnie żartują i są zabawni. Lubią słowa typu: posłuchaj, rozmowa, to brzmi przekonująco, to daje harmonię itp. Powiedzą: „ten pomysł brzmi bardzo interesująco”.

Kinestetycy – charakteryzują się nadmierną gestykulacją oraz dużą ruchliwością całego ciała. Na słowa i dźwięki reagują całym sobą, pamiętają tylko to, czego w ten sposób doświadczyli. Uczą się zatem poprzez wykonywanie i bezpośrednie zaangażowanie. Chcą wszystko czuć i wszystkiego dotknąć, często ocierają rękami ściany, idąc korytarzem, opierają się na przedmiotach i sprzętach znajdujących się dookoła. Najlepiej pamiętają to, co sami wykonali, ich wyobrażenia „pracuje” w ruchu. Muszą się poruszać (wiercić), lubią coś trzymać, czymś manipulować. Podskakują z zadowolenia, tupią ze złości. Chętnie rozkładają i składają rzeczy z części, znakomicie realizują się w zadaniach sportowych. Lubią bliski kontakt z drugim człowiekiem podczas rozmowy (dotykanie, klepanie), ale nie są dobrymi słuchaczami. Kiedy sytuacja zmusza ich do percepcji słowa lub obrazu, szybko przekładają tę operację na ruch. Stąd często obserwuje się w klasie uczniów, którzy ciągle robią coś w trakcie słuchania: kołyszą się na krześle, machają rękami, poruszają przedmiotami, w ten właśnie sposób odbierają skierowane do siebie słowa. Charakteryzuje ich także silna intuicja, słabi są jednak

w opisywaniu szczegółów. Używają słów typu: pójść, poczuć, złapać, zaskoczyć, uchwycić, poszło gładko. Powiedzą: „czuję się dobrze”.

Każda z wymienionych modalności wyznacza specyficzne możliwości i potrzeby reprezentujących je uczniów. Owe preferencje poznawcze wymagają specjalnego traktowania oraz zaoferowania swoistego sposobu uczenia się. Aby zaspokoić wszystkie potrzeby indywidualne uczniów, musimy symultanicznie, podczas jednych zajęć, uruchamiać przedstawione wyżej poziomy percepcyjne²³ czy – jak postulują niektórzy autorzy – „atakować” wszystkie systemy reprezentacyjne²⁴. A zatem tylko wielozmysłowe oddziaływanie umożliwi każdemu uczestnikowi procesu dydaktycznego znalezienie swojego najlepszego sposobu poznania. Uzasadnione staje się organizowanie zajęć metodą polisensoryczną uaktywniającą wszystkie trzy drogi doznawania rzeczywistości²⁵. W przeciwnym razie będziemy mieli do czynienia z „translatorami”²⁶, czyli uczniami o jednokanałowym odbiorze informacji, którzy – pozbawieni naszego wsparcia – będą musieli zamienić docierającą do nich informację na ten kanał percypowania, który preferują. Potrzebują jednak na to dodatkowego czasu. W wyniku tego „wyłączają się” na czas tłumaczenia z odbioru zewnętrznej rzeczywistości (z toku lekcji), a ich uwaga maleje. Tracą więc możliwość usłyszenia, zobaczenia czy przeżycia kolejnej porcji informacji. Po przetłumaczeniu ponownie włączają się i prawidłowo uczestniczą w lekcji. Niestety niekorzystnie odbija się to na ich wiedzy i umiejętnościach, ponieważ luki w odbiorze informacji uniemożliwiają im ułożenie podanego materiału w logiczną całość²⁷. Praca z „translatorami” nie powinna jednak ograniczać się tylko do wyselekcjonowania mocnego kanału odbioru i skierowania materiału właśnie do niego. Istotne jest także pobudzanie i ćwiczenie słabszych dróg odbioru, aby osiągnąć optymalne efekty uczenia się²⁸ i umożliwić wszechstronny rozwój wychowanka.

Mały człowiek w sposób naturalny jest twórcą, w tym zakresie wykazuje sporą przewagę nad osobnikami dojrzałymi. W sferze biologicznej na przykład aktywność dorosłej jednostki ogranicza się jedynie do przetrwania,

²³ S. K o v a l i k: *Teachers Make the Difference*. Arizona: Book for Educators, Oak Creek, 1991. Zob. też: R. F i s h e r: *Uczymy jak się uczyć*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999.

²⁴ Por. B. M a j e r - G e m i Ń s k a: *Kompetencje odbiorcze tekstu literackiego dzieci w wieku uczesnoszkolnym*. „Edukacja Humanistyczna” 2000, nr 2–3 (10–11), s. 25.

²⁵ Zob. A. S m i t h: *Przyspieszone uczenie się w klasie*. Tłum. A. G a ł ą z k a. Katowice: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, 1997, s. 10.

²⁶ Termin „translatorzy” zaczerpnięty został z: T. C h r i s t o v: *Słaby uczeń czy „translator”?*..., s. 28.

²⁷ D. K w a ś n i e w s k i: *Dotrzeć do ucznia...*, s. 22.

²⁸ T. C h r i s t o v: *Słaby uczeń czy „translator”?*..., s. 28. Zob. też: I d e m: *Jedno ciało dwa umysły*. „Gestalt. Kwartalnik Polskiego Stowarzyszenia Psychologów Praktyków” 1994, nr 14, s. 33.

zaś aktywność dziecka jest całkowicie poświęcona budowaniu siebie²⁹, stanowi niejako potrzebę pierwszorzędową, której zaspokojenie jest absolutną koniecznością dla optymalnego rozwoju istoty ludzkiej w okresie wzrostu. Zainteresowania współczesnych badaczy twórczości ogniskują się na całościowo traktowanym rozwoju jednostki twórczej, a nie na wyizolowanym procesie twórczym. Uważa się bowiem, iż zjawiska kreatywności nie da się wyjaśnić w całości poziomem rozwoju myślenia twórczego, należy przyznać istotną rolę także motywacji³⁰ i procesom emocjonalnym. Pole współczesnych badań nad twórczością koncentruje się na założeniu holistycznego postrzegania rozwoju jednostki, nie zaś na wyizolowanym procesie twórczym. Dodatkowo zjawisko kreatywności traktowane jest jako właściwość związana z określonym obszarem działań, czyli domeną. Tu niezwykle istotne okazuje się podejście systemowe³¹ ujęte w teorii inteligencji wielorakich H. Gardniera³², która zasadza się na stwierdzeniu istnienia ośmiu³³, niezależnych od siebie inteligencji. Mają one charakter zadatku biologicznego, stąd na początku rozwoju wszystkie niemowlęta podlegają tak zwanemu naturalnemu wzorcowi zdolności. W miarę upływu czasu inteligencje ujawnione zostają w działalności na konkretnym systemie semiotycznym (rysunek, malowanie – inteligencja przestrzenna; ruch, manipulacja – kinestetyczno-cieleśna). W toku edukacji układają się systemy semiotyczne i konotacje w nich obowiązujące. Gardner przekonuje jednak, że w pierwszych latach kariery szkolnej uczniowie powinni być chronieni przed sformalizowanym nauczaniem. Należy dostarczać różnorodnych bodźców, zapewniających odmienność doznań. Na ich bazie pojawić się może bowiem

²⁹ A. Trojanowska-Kaczmarek: *Dziecko i twórczość*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1971, s. 57.

³⁰ K.S. Han, Ch. Marvin: *Multiple creativities? Investigating domain-specificity of creativity in young children*. „Gifted Child Quarterly” 2002, No. 2, s. 98–109.

³¹ Zob. R.J. Sternberg: *Inteligencja i style poznawcze*. W: *Psychologia różnic indywidualnych*. Red. S.E. Hampson, A.M. Colman. Przeł. E. Hornowska, T. Zyski. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka, 2000, s. 29–30.

³² H. Gardner: *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983; I d e m: *To Open Minds: Chinese clues to the dilemma of contemporary education*. New York: Basic Books, 1989; I d e m: *The Unschooled Mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books, 1991; I d e m: *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. London: Fontana Press, 1993; I d e m: *The Disciplined Mind: Beyond Facts And Standardized Tests, The K-12 Education That Every Child Deserves*. New York: Simon and Schuster, 1999; I d e m: *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books, 1999; I d e m: *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Przeł. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina, 2002; zob. też: L. Campbell, B. Campbell, D. Dickinson: *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences*. New York: NY Allyn & Bacon, 1999; <http://www.infed.org/thinkers/gardner.html>.

³³ Są to: inteligencja lingwistyczna, logiczno-matematyczna, muzyczna, przestrzenna, cielesno-kinestetyczna, przyrodnicza, interpersonalna, intrapersonalna.

„krystalizujące doświadczenie”³⁴, odpowiedzialne za pojawienie się kierunkowych zdolności dziecka. Ograniczenie tych doświadczeń do jednego typu bodźców (na przykład tylko słownych, które dominują przecież w szkole) może uniemożliwić odkrycie owych zdolności.

Poszczególne inteligencje niejako determinują charakter ujawniania się potencjału twórczego, zatem dla osoby obdarzonej wysokim poziomem modalności³⁵ kinestetycznej może się on przejawiać w znakomitych rezultatach ekspresyjnego działania na polu choreografii lub też lekkoatletyki, a dla reprezentanta modalności przestrzennej w działalności plastycznej lub architektonicznej³⁶. Zdaniem Gardniera, należy raczej skupić się na możliwościach twórczych osoby o określonej domenie, co stało się ideą przewodnią jego pracy poświęconej wybitnym twórcom³⁷.

Teoria Gardniera ma istotne dla pedagogiki implikacje praktyczne, gdyż zazwyczaj jeden „rodzaj inteligencji staje się wiodący, a pozostałe, wspomagające daną aktywność, cechują niższe, ale jednocześnie zróżnicowane poziomy rozwoju”³⁸. Jeśli więc skoncentrujemy formy pracy na „mocnych” modalnościach dziecka, uruchomimy wszystkie jego możliwości wynikające z preferowanej inteligencji, niestety nie będziemy wpływać na rozwój harmonijny i całościowy. Tu cenna okazuje się myśl W. Pielasińskiej, bo „[...] nie tylko o to chodzi, by [...] różne rodzaje energii i impulsy budzić, lecz także o to, by zapewnić im jak najszersze sposoby przejawiania się i rozwoju”³⁹. Stąd konkluzja, że bazowanie tylko na jednej formie ekspresji czy aktywności nie jest właściwą drogą postępowania kreacyjnej edukacji. Należy poszukiwać dróg symultanicznego uruchamiania modalności⁴⁰ w celu uzyskania

³⁴ W. Limont: *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1994, s. 36–37.

³⁵ Za Susan Kovalik proponuję zamiennie z „inteligencją wieloraką” pojęcie „modalności”, które również oznacza preferowany kanał nadawania, odbioru informacji oraz optymalną drogę uruchamiania potencjału twórczego jednostki. Zob. Eadem: *Teachers Make the Difference...*

³⁶ J. Sołowiej: *Rozwój zdolności twórczych...*, s. 13.

³⁷ H. Gardner: *Extraordinary minds*. London: Weidenfeld and Nicolson, 1997.

³⁸ W. Limont: *Uzdolnienia plastyczne w świetle koncepcji Howarda Gardniera*. W: *W kręgu teorii i praktyki edukacji plastycznej*. Red. S. Popek, R. Tarasiuk. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1995, s. 103.

³⁹ W. Pielasińska: *Pedagogiczna problematyka ekspresji, na przykładzie amatorskiego teatru studenckiego*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1970, s. 114.

⁴⁰ K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała: *Wizualizacja kinestetyczna i plastyczna w arteterapii, zatem o mocy wyobraźni*. W: *„Zeszyt Naukowy I Ogólnopolskiego Festiwalu Ekspresji”*, nr 1: *Sztuka i ekspresja dziecka – w poszukiwaniu sensu tworzenia*. Red. K. Krasoń. Katowice: ZKSO, 2003, s. 148; Eadem: *Przestrzenie sztuki dziecka. Strategia intersemiotycznego i polisensorycznego wsparcia jednostek o obniżonej sprawności intelektualnej*. Katowice: Wydawnictwo „Librus”, 2003.

optymalnych rezultatów stymulujących i wspierających rozwój dziecka⁴¹. M.L. Kornhaber⁴² wspomina, że informację przyjętą jednym kanałem można wykorzystać inną drogą.

Specjalne miejsce zajmie tu poliestetyczna⁴³ edukacja, łącząca ze sobą rozmaite drogi (kanały) doznawania sztuki. Taka integracja decyduje o pełni człowieczeństwa, „człowiek, który doświadcza doznań estetycznych, staje się w pełni człowiekiem przez to, że za pomocą kompleksowego postrzegania zmysłowego odkrywa i rozwija swoje zdolności łącznie z tymi, które tłumi w nim codzienność..., choroba..., niemoc...”⁴⁴. Zmysłowe poznanie poprzez działanie artystyczne korzystnie wpływa na rozwój potencjału dziecka, posiadanych przez nie zdolności. Warunkiem jednak staje się tu swoista polifoniczność (my powiedzielibyśmy: symultaniczność), dotycząca – jak pisze Wolfgang Roscher – „różnicowanych sposobów postrzegania zmysłowego, rozumowego doznania naszego ducha, naszej osobowości”⁴⁵. Dla nas istotne są zwłaszcza konstatacje badacza dotyczące wzajemnych oddziaływań i zależności pomiędzy: rozważaniem a kreowaniem i odbiorem a tworzeniem (o czym pisałam w rozdziale 1.). Poliestetyka zasadza się bowiem na oglądzie całokształtu zachowań estetycznych człowieka i zintegrowanych możliwościach działań, które wskazują na sens symultanicznego aktywizowania zmysłów. Nie inaczej rozumieć należy edukację literacką.

W odbiorze dzieła poetyckiego na poziomie wczesnoszkolnym również wymagana będzie realizacja postulatów implikowanych ideą Gardnera i wizją wychowania poliestetycznego. Słowo ma materię docierającą do małego dziecka jedynie poprzez nadanie słuchowe, a więc konieczne staje się połączenie takiego kontaktu z dziełem z innymi formami aktywności, uruchamiającymi pozostałe kanały percepcyjne. Prezentacją takiej strategii zajmę się w dalszej części rozważań.

⁴¹ S. K o v a l i k: *Teachers Make the Difference...*

⁴² M.L. K o r n h a b e r: *Howard Gardner*. In: *Fifty Modern Thinkers on Education. From Piaget to the present*. Ed. J.A. P a l m e r. London: Routledge, 2001, s. 276.

⁴³ Termin zaczerpnięty z: W. R o s c h e r: *Polyaisthesis – poliestetyka – wychowanie poliestetyczne*. „Kwartalnik ISME” 1987.

⁴⁴ Ibidem, s. 18.

⁴⁵ Cyt. za: J. U c h y ł a - Z r o s k i: *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1999, s. 61–68.

3.1.2. Nauczanie w poszukiwaniu śladów

Dostarczanie wiedzy w prezentowanym rozumieniu kształtu początkowej edukacji literackiej staje się tylko kontekstem lektury i bardziej – w myśl założeń edukacji zintegrowanej – odwoływać się będzie do samodzielnego odkrywania przez ucznia prawidłowości funkcjonowania tekstu. Nie ma wiedzy absolutnej, „ci, którzy twierdzą, że jest inaczej, [...] otwierają drzwi tragedii”⁴⁶. Taki punkt wyjściowy w sposób naturalny zwraca naszą uwagę w stronę koncepcji konstruktystów, uznających, iż ludzie uczą się w interakcji z otoczeniem, aktywnie konstruują własną wiedzę, wykorzystując wiedzę już posiadaną. Nie rejestrują więc informacji, które nadaje nauczyciel, ale budują struktury wiedzy z dostępnych informacji. Konstrukttywizm akcentuje zatem raczej proces, w wyniku którego uczący się tworzą i rozwijają własną wiedzę, a w tworzeniu programów nauczania bardziej niż na dostosowaniu ich do możliwości uczniów zależeć nam powinno na tym, aby stały się wyzwaniem dla dotychczasowego rozumienia świata⁴⁷. Uznaje się bowiem, że wiedza jest aktywnie konstruowana przez podmiot poznający, zaś dochodzenie do wiedzy jest procesem adaptacyjnym, w którym następuje organizacja doświadczanego świata⁴⁸.

Dorota Klus-Stańska mówi nawet o preferowaniu wiedzy ucznia i oddaniu jej pierwszeństwa za sprawą uczenia się **w poszukiwaniu śladów**⁴⁹. Wówczas uczeń staje się jednostką aktywną, samodzielnie modyfikuje struktury poznawcze, tworzy nowe. Liczy się przeto indywidualna interpretacja, odkrywanie i wysiłek zmierzający do rozwiązania problemu. Cenne okazują się konfrontacje z innymi sposobami interpretacji, a także szacunek dla wiedzy osobistej każdego uczestnika procesu edukacyjnego. Konstatacje Klus-Stańskiej są dla idei odkrywania znaczeń poetyckich przez aktywność kinestetyczną i tworzenie ruchowej, indywidualnej interpretacji, niezwykle istotne. Zasadne więc wydaje się przytoczenie zamysłu badaczki ujętego w model dialogowy, zakładający wspólne dochodzenie do ustaleń dydaktycznych, gdzie liczy się dyskurs obejmujący równoprawne indywidualności.

⁴⁶ J. Bronowski: *Potęga wyobraźni*, przytaczam za: E.T. Hall: *Poza kulturą*. Przekł. E. Goździa k. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001, s. 75.

⁴⁷ F.C. Lunen berg: *Constructivism and Technology: Instructional Designs for Successful Education Reform*. „Journal of Instructional Psychology” 1998, nr 2. Tu nasuwa się także odniesienie do myśli Lwa Wygotskiego, dotyczącej strefy najbliższego rozwoju.

⁴⁸ M. Olssen: *Radical Constructivism and its Failings: Anti-realism and Individualism*. „British Journal of Educational Studies” 1996, nr 3.

⁴⁹ Pisz e o tym D. Klus - Stańska: *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2000, s. 123 i nast.

MODEL KONSTRUOWANIA ZNACZEŃ⁵⁰

1. Centralny punkt zainteresowań edukacji to strategie konstruowania znaczeń.
2. Główne zadania szkoły zasadzają się na organizowaniu sytuacji sprzyjających kreacji, precyzowaniu i re-kreacji znaczeń nadawanych rzeczywistości przez ucznia.
3. Założenie wyjściowe: uczeń – jednostka z indywidualną historią (horyzontem oczekiwań).
4. Intencje nauczyciela:
 - uznanie pełnoprawności wiedzy osobistej (diagnoza i aktywacja);
 - elastyczna konfrontacja z doświadczeniem osobistym lub wiedzą publiczną (wiązaną z wiedzą osobistą).
5. Sytuacja ucznia:
 - osobowa: doświadczanie prawa do oporu;
 - poznawcza: aktywna konstrukcja i rekonstrukcja znaczeń.
6. Rezultaty:
 - osobowe: odpowiedzialność i emancypacja;
 - poznawcze: poczucie kontroli poznawczej nad wiedzą;
 - wyrażanie nowych znaczeń;
 - włączenie ich do systemu posiadanych znaczeń.

Konstruktywistyczna perspektywa ujmowania nauczania i uczenia się akcentuje aktywność uczącego się, w wyniku której buduje on swą rzeczywistość jako formę umysłowej reprezentacji, jako konstrukcję umysłu ludzkiego⁵¹. Dąży się przeto do **poszukiwania** jako strategii uczenia się, przejawiającej się między innymi w rozwijaniu zdolności stawiania pytań, w odwadze dokonywania krytycznego wyboru (także aksjologicznej natury⁵²) i formułowania własnego sądu⁵³. Uczący się konstruuje własną wiedzę, a nie przyśwaja jej; nie jest rejestratorem informacji, ale budowniczym struktur swojej wiedzy⁵⁴. Nie składa się ona wyłącznie z faktów, zasad i teorii wyprowadzanych z obserwacji zjawisk i zdarzeń, jest nią także zdolność wykorzystywania informacji w racjonalny sposób, budowanie własnego modelu świata⁵⁵.

⁵⁰ Ibidem, s. 118.

⁵¹ B.L. Shapiro: *What Children Bring to Light. A Constructivist Perspective on Children's Learning in Science*. New York: Teachers College Press, 1994, s. 3.

⁵² Z. Kwieciński: *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. [Wystąpienie na otwarciu III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Poznaniu, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne]. Poznań 1998, s. 21.

⁵³ Por. ibidem, s. 13–14.

⁵⁴ F.C. Lunenberg: *Constructivism and Technology...*

⁵⁵ Por. C. Fosnot: *Constructivism: A Psychological theory of learning*. In: *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. Ed. C. Fosnot. New York: Teachers College Press, 1996, s. 8–33.

Wiedza wreszcie to także **uczucia i interpretacje**, czyli nieustanne określanie znaczenia doświadczanych⁵⁶ zdarzeń i zjawisk.

Uczenie się rozumiane jest jako proces samoregulacyjny, wynikający ze zmagania się z konfliktem między istniejącymi, osobistymi modelami świata a docierającymi informacjami z zewnątrz. To niejako proces nieustannego negocjowania znaczeń poprzez uczenie się i pracę w grupie oraz dyskurs⁵⁷. Naszym polem dialogu staje się, z jednej strony, tekst, z drugiej zaś – jego ruchowa konkretyzacja. Jest to swoista relacja między indywidualnymi a społecznie (także kulturowo) doświadczanymi konstruktami⁵⁸. Można uznać, że stanowi ją specyficznie pojęta negocjacyjna kreacja⁵⁹ warunków, które sprzyjają osobistej interpretacji świata, gdzie autorytet (nauczyciel) wyzwała współudział w poszukiwaniu prawdy, opierając się na różnych opcjach i racjach⁶⁰. Ogromne znaczenie ma tu tak zwana wiedza uprzednia czy osobista, styl poznawczy uczącego się, a także relacje między uczącym się a przedmiotem poznawania. Niebywale znaczące jest zwłaszcza docenianie komunikacji pojawiającej się między uczniami dla rozwoju poznawczego, zatem także dla indywidualnych odkryć⁶¹. Ważna staje się podobnie troska o zachowanie w sobie tego, co inne, oryginalne, co niestereotypowe, bowiem w różnorodnej konfiguracji poglądów jednostek tkwi dopiero bogactwo społecznego świata⁶².

Konstruktywizm jest tym nurtem, który pozwala wprowadzić do klasy szkolnej atmosferę poznawania, ale i wątpienia, aurę dążenia do własnych odkryć, a w efekcie do niezależności poznawczej. Taka optyka spojrzenia na edukację znakomicie koresponduje z wizją twórczej interpretacji tekstu, którą zajmuję się w niniejszej pracy. Dla nas kluczowe okazują się zwłaszcza idee edukacji **autonomicznej** – opartej na samodzielnym poszukiwaniu wiedzy, i **demokratycznej** – zakładającej, iż grupa uczniów sama interpretuje wiedzę i wyjaśnia ją na własny użytek⁶³. Ma prawo ją także kwestio-

⁵⁶ Zob. J. Bruner: *Acts of Meaning*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1990.

⁵⁷ P. Lloyd: *Cognitive and Language Development*. Leicester: British Psychological Society, 1995; zob. też Ch. Lewis: *Aspects of human development*. Leicester: British Psychological Society, 1996.

⁵⁸ P. Ernest: *The one and the many*. In: *Constructivism in education*. Eds. L. Steffe, J. Gale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1995, s. 459–486.

⁵⁹ Por. J.S. Bruner: *Folk pedagogy*. In: *Idem: The culture of education*. Cambridge–London: Harvard University Press, 1996.

⁶⁰ Zob. D. Klus-Stańska: *Konstruowanie wiedzy w szkole...*, s. 75.

⁶¹ Zob. H.R. Schaffer: *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*. W: *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Red. A. Brzezińska, G. Lutomski. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1994, s. 150.

⁶² Pisze na ten temat B. Skarga: *List o edukacji*. „Forum Oświatowe” 1998, nr 2.

⁶³ R. Meighan: *Wczesne wychowanie i kształcenie*. W: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 5. Red. Z. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1997, s. 172.

nować, bez konieczności bezmyślnej asymilacji⁶⁴ (a przecież dzieje się tak przy podających lub wskazujących jedynie słuszne rozumienie interpretacjach literackich, preferowanych w tradycyjnej dydaktyce, o czym pisze, na przykład B. Zeler⁶⁵). Dlatego mówienie o twórczej, swoistej „otwartej” na różnorodność interpretacji nie jest wcale zabiegiem niepotrzebnym. Chcemy przecież wpływać na kształcenie krytycznego sposobu myślenia ucznia, swoistej elastyczności i gotowości dialogu z innymi uczestnikami odkrywania tekstu, przy jednoczesnym hołdowaniu różnorodności. Wolność własną skoncentrowaną na dokonywaniu wyborów, przy jednoczesnym uznaniu prawa do niej także pozostałych jednostek, uznać można za jeden z istotniejszych czynników rzeczywiście stymulujących rozwój ucznia⁶⁶. Dialog w ten sposób postrzegany staje się warunkiem *sine qua non* wszelkiej aktywności człowieka⁶⁷.

Tworzenie znaczeń w osobistym, prywatnym kontekście, z materii, którą odszukało się w pełnej samodzielności, można uznać za edukację w najszerszym znaczeniu, dotyczącą relacji „ja” ze światem⁶⁸, a na takiej właśnie – w odniesieniu do kształcenia literackiego – winno nam zależeć najbardziej.

⁶⁴ Zob. A. V. Kelly: *Edukacja w społeczeństwie demokratycznym: podstawowe zasady*. W: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 5..., s. 139–144.

⁶⁵ B. Zeler pisze, iż „nie ma jednej jedynej poprawnej interpretacji, są tylko mniej lub bardziej prawdopodobne”, zob. Idem: *O poezji Wisławy Szymborskiej*. Katowice: „Książnica”, 1996, s. II.

⁶⁶ Pisze o tym W. Hajnicz: *Wolność jako wartość w sytuacjach edukacyjnych*. W: *Dylematy wczesnej edukacji*. Red. D. Klus-Stańska, M. Suświłło. Olsztyn: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1998, s. 72–78.

⁶⁷ Podobną wypowiedź znajdziemy w: U. Ostrowska: *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000, s. 17.

⁶⁸ Zob. Z. Melosik, T. Szkudlarek: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998, s. 41.

3.1.3. Znaczenie ruchu w edukacji dziecka

[...] pierwszeństwo przyznane ciałom jest rzeczą największej wagi dla pojęcia osoby. Bo choć jest prawdą [...], że pojęcie osoby nie jest pojęciem mniej pierwotnym niż pojęcie ciała, to nie stanowi ono drugiego, odrębnego od ciała odnośnika, jak kartezjańska dusza, lecz – w sposób, który trzeba będzie jeszcze określić – jeden jedyny odnośnik (desygnat) wyposażony w dwa szeregi orzeczników, w predykaty fizyczne i psychiczne⁶⁹.

Istotność i rola kinestezji dla rozwoju ontogenetycznego człowieka zostały potwierdzone dzięki długoletnim badaniom z zakresu psychologii rozwojowej i nauk medycznych. Nie bez przyczyny wielokrotnie podkreślano, że zdrowie psychiczne pacjenta znajduje odzwierciedlenie w jego ciele⁷⁰, podobnie jak przeżywane przez człowieka emocje, stąd tak duże znaczenie przypisuje się zrozumieniu własnej cielesności (pojmuję ją jako świadomość ciała). Wiesław Karolak – powołując się na A. Merabiana i R.L. Birdwhistella – powie nawet, że przez kanał niewerbalny (mowa ciała, ton głosu) przechodzą „prawdziwe uczucia, nastroje, półtony. Nasze ręce i nogi mówią nam niewiele mniej niż nasz język. Niestety nasze ręce coraz mniej dotykają, a tym samym coraz mniej czują”⁷¹. Dążenie do kształtowania właściwej ekspresji dotykowej, w całym wymiarze haptycznym⁷², przynoszącej poczucie ciepła, akceptacji, bezpieczeństwa, staje się sprawą zasadniczą i o takiej mówić będziemy w naszej strategii pracy z poezją. I choć to wcale nie wydaje się teraz powszechnie akceptowane – dotyk właśnie, w zdrowych relacjach interpersonalnych (a przecież na takich zależeć nam powinno w szkole, zwłaszcza w odniesieniu do małego dziecka) polepszy naszą komunikację, scementuje więzi społeczne⁷³.

⁶⁹ P. Ricoeur: *Osoba i identyfikujące odniesienie. Podejście semantyczne*. W: Idem: *O sobie samym jako innym*. Przekł. B. Chełstowski, wstęp i oprac. M. Kowalska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003, s. 57.

⁷⁰ Zob. S. Martin: *Umysł i ciało*. Warszawa: Wydawnictwo „Medium”, 1993.

⁷¹ W. Karolak: *Sztuka jako zabawa. Zabawa jako sztuka*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, [b. r. w.], s. 17.

⁷² T.G. Grove: *Niewerbalne elementy interakcji*. Tłum. J. Suchecki. W: *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*. Red. J. Stewart. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002, s. 123.

⁷³ Pisz o tym J. Hardison: *Let's Touch: How and Why To Do It*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, 1980.

Zagadnieniami kinestezji zajmowali się również pedagodzy, muzycy, kinezyolodzy. Ruch towarzyszy człowiekowi od początku istnienia, „[...] już w macicy [...] daje pierwsze poczucie świata i zapoczątkowuje wiedzę o prawach grawitacji. Jest on podstawą do kształcenia wzroku, poznawania i badania kształtu i form naszego otoczenia, a także wzajemnych interakcji z ludźmi i siłami znajdującymi się wokół nas”⁷⁴. Rozwijanie fizycznej sfery człowieka jest zatem drogą nie tylko do osiągnięcia zdrowia fizycznego i psychicznego, ale i bystrości umysłu.

Rozwój motoryczny, jak i wszystkie procesy progresu ontogenetycznego, uwarunkowany jest determinantami dziedzicznymi (wrodzonymi, endogennymi) oraz wpływami otaczającego środowiska (egzogennymi). W rozwoju motorycznym bardziej niż w somatycznym widoczne są jednak wpływy otoczenia, wyćwiczenie oraz prowadzony tryb życia⁷⁵. Na genetyczne podłoże rozwoju ruchowego składają się zjawiska, które decydują o jakości i tempie rozwoju morfologicznego i fizjologicznego, a także odziedziczone uzdolnienia ruchowe. Rozwój somatyczny spełnia niejako rolę pośrednika między mechanizmami genetycznymi i stymulatorami środowiskowymi a motorycznością.

Istotnym procesem, warunkującym rozwój motoryczny, jest zjawisko inervacji mięśni, sprowadzające się głównie do wrastania zakończeń nerwowych w głąb włókien mięśniowych. Do najważniejszych dla rozwoju motorycznego zmian w obwodowym układzie nerwowym Ryszard Przewęda zalicza: wzrost komórek nerwowych, wydłużenie się wypustek do poszczególnych jednostek motorycznych, formowanie swoistych połączeń końca wypustki z włóknami mięśniowymi (tak zwanych synaps) oraz mielinizację (obrastanie włókien nerwowych otoczką tłuszczową, która spełnia rolę naturalnego izolatora, co zapobiega przenoszeniu się stanów pobudzenia na inne komórki)⁷⁶. Proces ten finalizuje się około 6. roku życia i ma bezpośredni wpływ na koordynację nerwowo-mięśniową. Odgrywa decydującą rolę w opanowywaniu przez dziecko poszczególnych czynności, także manualnych⁷⁷. Stąd stymulowanie rozwoju motoryczności warunkuje także strukturalne i funkcjonalne doskonalenie się układu nerwowego. Ruch pozwala na odkrycie i poznawanie własnego ciała, umożliwia też kontakt z otoczeniem⁷⁸ poprzez zawłaszczanie

⁷⁴ C. H a n n a f o r d: *Zmysłne ruchy, które doskonala umysł*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Medyk, 1998, s. 96.

⁷⁵ R. P r z e w ę d a: *Rozwój somatyczny i motoryczny*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1981, s. 143.

⁷⁶ Ibidem, s. 144.

⁷⁷ W. O s i ń s k i: *Antropomotoryka*. Poznań: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego im. E. Piaseckiego, 2000, s. 52.

⁷⁸ Stąd poszukiwanie sposobów poznawania ucznia poprzez zachowania ruchowe, zob. K. K r a s o ń: *Ruch jako narzędzie poznania*. W: *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*. Red. K. W e n t a. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, 2001, s. 327–

nie najbliższej przestrzeni, ułatwia penetrację relacji dziecko – świat, przez co pomaga ją zrozumieć i odnaleźć w niej siebie⁷⁹.

Młodszy wiek szkolny rozpoczyna się z chwilą przekroczenia przez dziecko progu szkoły (7–12 lat) i podjęcia obowiązków szkolnych, które znacznie zmieniają tryb jego życia. Przechodzi ono bowiem z okresu zabaw do okresu obowiązków i wynikających z tego pewnych ograniczeń⁸⁰. I choć dzieci przejawiają ogromną, spontaniczną ruchliwość (procesy pobudzenia ciągle przeważają nad hamowaniem), to konieczność podporządkowania się systemowi lekcji „w ławce” ogranicza tę naturalnie odczuwaną potrzebę ruchu⁸¹.

Po 7. roku życia – wraz z postępującą intelektualizacją czynności – rośnie zainteresowanie efektami wykonywanych działań, pojawia się chęć współzawodnictwa oraz zadowolenie z udanych działań, a także skłonność do przejmowania wzorców ruchowych. Dziecko wówczas gorąco pragnie uczestniczyć w różnego rodzaju formach aktywności ruchowej, angażujących całe ciało, jak i wymagających precyzji⁸².

Półkule mózgowe są połączone *corpus callosum* – ciałem modzelowatym, pełniącym funkcję swistego kabla. Lewa – odpowiedzialna jest za proces przetwarzania symboli językowych⁸³, za odbieranie i przetwarzanie wiadomości w zakresie mowy, logiki, matematyki. Stąd używa się określenia, iż ma ona charakter logiczny. Prawa natomiast odbiera i przetwarza rytm, obrazy, odpowiada za wyobraźnię, odczuwanie, intuicję⁸⁴. Tylko za sprawą

355; E a d e m: *Dziecięcy teatr ruchu. Kinestetyczna strategia poznania (konstrukcja Profilu Ruchowego Zachowania się Dziecka – ujęcie sygnałne)*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 3; E a d e m: *Ruchowa zabawa w fantazjowanie, czyli kinestetyczna procedura poznawania dziecka*. W: *Modernizowanie edukacji wczesnoszkolnej. Wybrane próby*. Red. M. M a g d a - A d a m o - w i c z. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2004, s. 279; K. K r a s o ń, B. M a z e p a - D o m a g a ła: *Swobodna ekspresja artystyczna a potencjał twórczy dziecka – ujęcie poznawcze (na przykładzie wizualizacji plastycznej i kinestetycznej)*. W: *Wybrane problemy edukacyjne – konfrontacje polsko-słowackie*. Red. S. J u s z c z y k, E. P e t l á k. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2004, s. 30.

⁷⁹ Zob. K. K r a s o ń: *Poczucie własnego ciała i przestrzeni a rozwój modalności kinestetycznej dziecka 5–6-letniego*. W: *Edukacja dla rozwoju*. Red. H. M o r o z. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1996, s. 113.

⁸⁰ W. O s i ń s k i: *Antropomotoryka...*, s. 65.

⁸¹ J. S z o p a, E. M l e c z k o, S. Ż a k: *Podstawy antropomotoryki*. Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996, s. 63.

⁸² J.S. T u r n e r, D.B. H e l m s: *Rozwój człowieka*. Tłum. S. L i s. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999, s. 284.

⁸³ Informacje podają za: P.H. L i n d s a y, D.A. N o r m a n: *Procesy przetwarzania informacji u człowieka*. Tłum. A. K o w a l i s z y n. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1984, s. 329.

⁸⁴ Zob. *ABC's of the Human Mind*, Inc., Pleasantville, New York, podają za polską adaptacją tekstu: *Tajniki ludzkiego umysłu*. Red. Z. K l i m a s z e w s k a. Warszawa: Reader's Digest, 1997, s. 72.

integracji tych struktur możliwe staje się szybsze i pełniejsze uczenie się. Wszystkie płaty mózgu, będące częścią półkul, razem z pniem i układem limbicznym przyjmują bodźce, a następnie integrują je i przeorganizowują przez pamięć czuciowo-ruchową w obszarach kojarzeniowych, a wówczas nowe doznania stają się zrozumiałe⁸⁵.

Paul Dennison uznaje, iż jednostka ludzka funkcjonuje w najlepszy możliwy sposób i doświadcza uczuć przepływu współdziałania (synergii), gdy mózg i odpowiednie modele ruchowe są zorganizowane tak, by uzyskać optymalne działanie⁸⁶. Mózg jest stymulowany przez dotyk i ruch, posiadające zasadnicze znaczenie tak w kształtowaniu ludzkiej inteligencji, jak i postawy twórczej. Dlatego podczas pierwszych doświadczeń szkolnych dzieci potrzebują właśnie doświadczeń kinestetycznych, które wpływają na tworzenie się bogatych połączeń synaptycznych. Wynikiem ćwiczenia motoryki jest doskonalenie konkretnych sprawności umysłowych⁸⁷. Dotyk i ruch wspierają też fizyczne aspekty uczenia się, a mianowicie integrację mięśni propriocepcji⁸⁸ z informacją z innych zmysłów. „Im mamy więcej uzdrawiających doświadczeń ruchowych – pisze Tanya McGregor – tym subtelniej czujemy [...]. Uczucia wyższe mogą się rozwijać tylko wtedy, gdy w pierwszych latach życia są fundamenty ruchu, który stymuluje przedni płat mózgu”⁸⁹.

Organizacja mózgu pojmowana jest raczej jako dynamiczny, nieustannie zmieniający się proces, obejmujący trzy wymiary (dawniej uznawano, iż ma charakter statyczny, to znaczy przyjmowano stan dominacji jednej półkuli). Teraz wiemy, iż wszystkie części mózgu współpracują ze sobą w przechowywaniu, zapamiętywaniu i odtwarzaniu informacji⁹⁰. Cała fizjologia człowieka (mózg, oczy, uszy, ręce) reorganizuje się zatem nieustannie w celu wykonywania specyficznych zadań⁹¹. Wspólne powiązania poszczególnych układów, ich zależności między sobą (połączenia neuronalne) dają podstawę do stwier-

⁸⁵ Zob. na ten temat szerzej: R. Carter: *Tajemniczy świat umysłu*. Przekł. B. Kamiński. Poznań: Oficyna Wydawnicza Atena, 1999, s. 15–16.

⁸⁶ Píše na ten temat P. Dennison: *The physical aspects of brain organization*. „Brain Gym® Journal” 1996, No. 3, Vol. 10.

⁸⁷ J. Mirosławska: *W sprawnym ciele sprytny mózg*. „Edukacja w Przedszkolu”, wrzesień 1999, s. 2; por. G. Dryden, J. Vos: *Rewolucja w uczeniu...*, s. 375; J.R. Holler: *Jak zwiększyć potencjał umysłu. Potęga szarych komórek*. Warszawa: Agencja Wydawnicza Comes, 1993, s. 85.

⁸⁸ Chodzi tu o komunikację między mięśniami a mózgiem. Zob. J.R. Holler: *Jak zwiększyć potencjał umysłu...*; J. Mirosławska: *W sprawnym ciele sprytny mózg...*

⁸⁹ T. McGregor: *Początek szkoły*. W: „Biuletyn Informacyjny”, nr 21: *Kinezylogia edukacyjna – wsparcie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nauka i praktyka radoznego uczenia się*. Red. S. Masgutowa, W. Brejnak. Warszawa: PTD, Oddział Warszawski, 2002, s. 30.

⁹⁰ G. Dryden, J. Vos: *Rewolucja w uczeniu...*, s. 117.

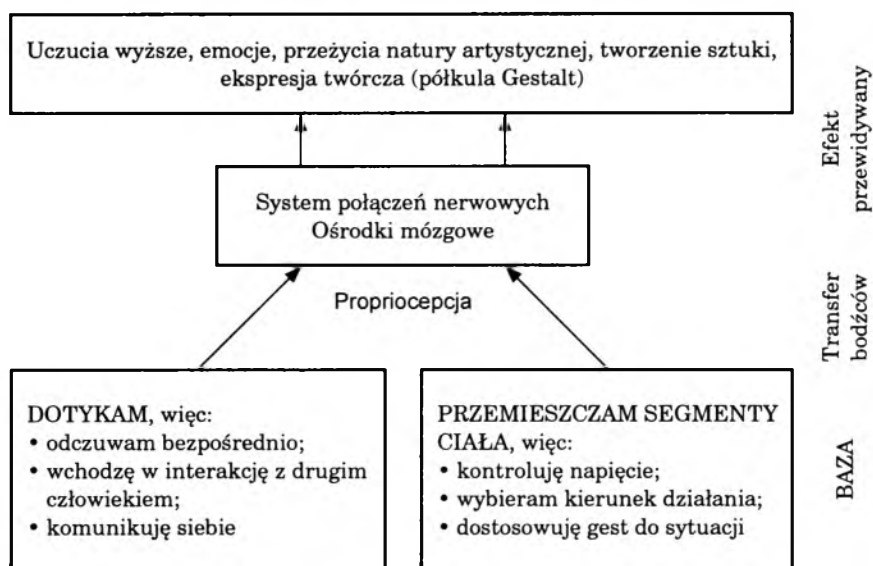
⁹¹ P. Dennison: *The physical aspects of brain organization...*

dzenia, że stymulując poprzez zachowania kinetyczne jeden układ, wpływamy na inny. Ruch, który wpływa na pracę mózgu, powoduje skomplikowane zmiany, dające w rezultacie „większą bystrość umysłu, przyspieszają reakcje i podnoszą zdolności twórczego myślenia i działania”⁹². Stymulacyjny wpływ czynności natury fizycznej na rozwój układu nerwowego jest jednak tylko wtedy możliwy, gdy odpowiednie bodźce ruchowe skorelowane są w czasie z procesami dojrzewania. Dlatego wszelkie ograniczenia aktywności ruchowej⁹³ dziecka mogą na trwałe zaważyć na jego rozwoju.

Człowiek wciąż wykonuje działania, w czasie których wykorzystuje pracę całego mózgu. Podobnie ma się rzecz z działaniem o charakterze dywergencyjnym, istnieją bowiem w naszym życiu zintegrowane obszary, w których mózg i ciało nie są statyczne i w których nieustannie dokonujemy twórczego przekształcania stawianych nam zadań. Naturalne wydaje się w tym miejscu odwołanie również do sfery artystycznej (schemat 4).

Schemat 4

Jedność ciała, umysłu i uczuć w ujęciu kinezyjologicznym



Źródło: Opracowano na podstawie schematu zaczerpniętego z: K. Krasoń: *Wizualizacja kinestetyczna a płaszczyzny integrowania działań ekspresyjnych dziecka w wieku wczesnoszkolnym*. [Referat wygłoszony 12 III 2003, podczas Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność”, zorganizowanej przez Akademię Muzyczną im. Karola Szymanowskiego w Katowicach; materiały w druku].

⁹² W. Gniewkowski: *Fenomen ruchu*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1986, nr 1, s. 64.

⁹³ H. Grabowski: *Teoria fizycznej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.

Tymczasem najczęściej wymagania szkolne zdają się nie przewidywać jednoczenia działań intelektualnych z działaniami kinestetycznymi. Jakże wyraziście ukazane to zostało w autobiograficznej wypowiedzi twórcy kinezylogii edukacyjnej Paula Dennisona, który wskazuje w niej wcale nie archaiczne spojrzenie na ruchowe inklinacje uczniów: „[...] musiałem się ruszać, dotykać i badać, aby się nauczyć. Trudno mi było siedzieć cicho i słuchać, szczególnie przez długi okres czasu, tak jak tego wymagano w szkole. [...] Chciałem się bawić i chciałem czuć się bezpiecznie – być w jedności z moim światem, a nie oddzielony od niego”⁹⁴. Ruszać, dotykać, badać, bawić się – wszystko to postulatywnie jesteśmy w stanie uwzględnić w koncepcjach szkolnej edukacji małego dziecka, gorzej, jeśli to ruszanie się, dotykanie, zapal badawczy i chęć zabawy mają miejsce rzeczywiście podczas lekcji, z tym nauczyciele godzą się już znacznie mniej chętnie.

Aktywność ruchowa człowieka jest zatem podłożem, na bazie którego rozwijają się właściwości psychiczne i postawy społeczne. Gdy ciało „porusza się, aktywny jest układ przedsionkowy i dzięki niemu wzmacniają się mięśnie oka. [...] W miarę jak mięśnie oka wzmacniają się i poruszają w coraz większej wzajemnej koordynacji, w mózgu rozwijają się i stają się dostępne coraz liczniejsze powiązania. Dzieje się tak, ponieważ 80% końcówek nerwowych w mięśniach jest połączonych przez propriocepcję i układ przedsionkowy bezpośrednio z nerwami ruchowymi w i z oczu”⁹⁵.

Każda zatem możliwość ruchowej zabawy, która znajdzie miejsce w ofercie szkolnej, musi być uznana za cenną i odpowiadającą potrzebom dziecka. Dodatkowo okazuje się, iż ma to jeszcze aspekt profilaktyki zaburzeń, przypuszcza się bowiem, że powysiłkowe zmiany składu chemicznego mózgu (wzrost serotoniny) zapobiegać mogą niektórym postaciom zaburzeń równowagi nerwowo-psychicznej⁹⁶, a aktywność kinetyczna sprawi uczniom radość, rozładuje niepotrzebne napięcia⁹⁷.

Reasumując, warto powołać się na opinię J. Prekop i Ch. Schweizer. Ich zdaniem, rozwój dziecka „przebiega przez jego ciało. To »zmysł ciała« zapoczątkowuje całą konstrukcję jego doznań psychicznych, pośredniczy pomiędzy innymi doznaniem, tworzy siłę wyobraźni i steruje pierwszym celowym działaniem i myśleniem”⁹⁸. Należy też w tym miejscu przywołać prawo

⁹⁴ P. Dennison: „Co złego dzieje się ze mną?” *Dzieci potrzebują zrozumienia, nie etykietowania*. W: „Biuletyn Informacyjny”, nr 21: *Kinezylogia edukacyjna – wsparcie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych...*, s. 18.

⁹⁵ C. Hannafor: *Zmysłne ruchy...*, s. 102.

⁹⁶ Zob. R. Przewęda: *Rozwój somatyczny i motoryczny...*, s. 120.

⁹⁷ H. Teml: *Relaks w nauczaniu*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997, s. 24.

⁹⁸ J. Prekop, Ch. Schweizer: *Niespokojne dzieci*. Tłum. K. Kledzik. Poznań: Media Rodzina, 1997, s. 116.

francuskiego neuropsychiatry E. Dupré. Za nim musimy przyjąć, iż psychika dziecka jest bardzo silnie związana z jego motoryką⁹⁹. Związek ten ma znaczący wymiar zwłaszcza w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, gdyż eksploracja przestrzeni, a co za tym idzie: świata, na tym etapie życia odbywa się właśnie poprzez aktywność ruchową i dotyk. Wykonywane czynności kinetyczne przyspieszają rozwój poznawczy, intelektualny. To dzięki systematycznie organizowanej aktywności motorycznej doskonalą się wyższe czynności psychiczne. Tu niejako oczywiste stanie się przywołanie myśli Carli Hannaford: „Ruch to naturalny proces życia [...] jest on niezmiernie ważny w uczeniu się, w twórczej myśli i w wysokopoziomowym myśleniu przyczynowo-skutkowym. Najwyższy czas, by świadomie wprowadzić [...] ruch integracyjny do każdego aspektu naszego życia i uświadomić sobie, [...] że coś tak prostego i naturalnego może być źródłem cudów”¹⁰⁰.

3.1.3.1. Metody edukacyjne oparte na aktywności kinestetycznej

Ruch w edukacyjnym wymiarze pojawiał się w wielu opracowaniach i koncepcjach metodycznej natury, skoncentruję się teraz na uchwyceniu w znanych ideach tych elementów, które stały się bazowe dla właściwego tej pracy postrzegania kinestetyki dziecka.

Rudolf Laban opracował metodę będącą swoistym protestem przeciwko ruchowi odwzorowanemu¹⁰¹, skrępowanemu tradycyjnymi kanonami, wychodził bowiem z założenia, iż każdy człowiek ma w sobie coś z tancerza, a sam taniec określał jako zdolność wypowiedzania (ekspresji) swoich wrażeń, uczuć, przeżyć przy pomocy ruchu¹⁰². Laban zakładał także, iż za sprawą ruchu człowiek wyraża nie tylko swoje uczucia, odzyskuje też poczucie swobody (odprężenie), uczy się nawiązywać kontakty z otaczającym nas światem¹⁰³, przy jednoczesnym zachowaniu indywidualności¹⁰⁴ oraz two-

⁹⁹ Pisz na ten temat M. B o g d a n o w i c z: *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991.

¹⁰⁰ C. H a n n a f o r d: *Zmysłne ruchy...*, s. 214.

¹⁰¹ W. G n i e w k o w s k i: *Metody twórcze w w przedszkolu i ich znaczenie w rozwoju osobowości dziecka*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1986, nr 7–8, s. 411.

¹⁰² I d e m: *Gimnastyka twórcza (ekspresyjna) Rudolfa Labana*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1985, nr 5, s. 252.

¹⁰³ M. P r z a s n y s k a: *Założenia i realizacja programu ruchu według Weroniki Sherborne*. „Kultura Fizyczna” 1987, nr 5–6, s. 9.

¹⁰⁴ Zob. M. P a r z y b o k: *Ruch rozwijający Weroniki Sherborne w pracy domu dziecka*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1992, nr 10, s. 434–435.

rzyć własne kompozycje ruchowe (kreacja)¹⁰⁵. Kinezyjetyka¹⁰⁶ jest więc naturalnym środkiem wyrażania siebie i komunikacji, a każdy człowiek posiada zdolność porozumiewania się za pomocą swojego ciała. Nauczyciel – co jest niezwykle ważne w naszej koncepcji – niczego nie narzuca ćwiczącym uczniom, kształt znaku kinestetycznego¹⁰⁷ zależy wyłącznie od ich inwencji twórczej, pomysłowości, fantazji oraz nabytych wcześniej doświadczeń ruchowych¹⁰⁸ (to niejako **osobista wiedza** kinestetyczna).

Jedną z metod umożliwiających i wspomagających rozwój ruchowy jest program Ruchu Rozwijającego opracowany i rozpropagowany przez uczennicę Labana, Weronikę Sherborne. Całą swoją wiedzę wykorzystwała początkowo w pracy z dziećmi, następnie – z dorosłymi umysłowo upośledzonymi, a wreszcie z dziećmi z różnego rodzaju nieprzystosowaniami, zaburzeniami rozwoju psychomotorycznego. Szczególną uwagę zwróciła na potrzebę rozwijania bliskich związków między ludźmi jako istotnych dla rozwoju osobowości dziecka. Idea wspomagania rozwoju przez nawiązywanie więzi emocjonalnej z innymi ludźmi stała się dla niej kwestią kluczową, koncentrowała się na potencjale stymulującym komunikację z otoczeniem, uaktywniającym język ciała i ruchu¹⁰⁹. Opracowany przez Sherborne system ćwiczeń wywodzi się z naturalnych potrzeb dziecka. Na podstawie doświadczeń i obserwacji ruchu ludzkiego doszła do ustalenia dwóch zasadniczych potrzeb z tym związanych. Po pierwsze, dzieci pragną czuć się dobrze we własnym ciele („jak w domu”), czyli w pełni umieć nad nim panować, a po drugie – odczuwają potrzebę nawiązywania kontaktów z innymi¹¹⁰. Metoda W. Sherborne nie polega na współzawodnictwie i nie wymaga specjalnych nakładów¹¹¹.

¹⁰⁵ M. Bogdanowicz, B. Kisiel, M. Przasnyska: *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1994, s. 10.

¹⁰⁶ Termin „kinezyjetyka” (czy jak chcą niektórzy autorzy **kinezyka**) oznacza formę komunikacji niewerbalnej (ekspresji niewerbalnej), zajmującą się pozycją ciała, postawą, gestem. Takie widzenie bliskie jest terminowi *body language* oraz *kinesics* (czy *kinemics*), zob. R.L. Birdwhistell: *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication*. London: Allen Lane, 1971; W. Nöth: *Handbook of Semiotics*. Bloomington–Indianapolis: Indiana University Press, 1995, s. 399 i nast.; J.P. Chaplin: *Dictionary of psychology*. New York: A Laurel Book, Bantam Doubleday Dell Publishing Group Inc., 1985, s. 248.

¹⁰⁷ Znak kinestetyczny to zakodowana w geście informacja, zgodnie z pojęciem *kinetic information*, zob. ibidem.

¹⁰⁸ Por. W. Gniewkowski: *Gimnastyka twórcza (ekspresyjna) dla dzieci i młodzieży nie zaawansowanej*. „Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna” 1974, nr 9, s. 16.

¹⁰⁹ B. Kaja: *Zarys terapii dziecka*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1995, s. 96.

¹¹⁰ W. Sherborne: *Ruch rozwijający dla dzieci*. Przeł. M. Bogdanowicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997, s. 11–12.

¹¹¹ I. Derulska, H. Pielak: *Metoda Sherborne*. W: *ABC rehabilitacji dzieci*. Cz. 2. Red. M. Borkowska. Warszawa: Wydawnictwo „Pelikan”, 1989, s. 63.

Wszyscy mogą odnieść sukces, ponieważ każdy może coś z siebie dać, ofiarować coś niepowtarzalnego¹¹². W każdym człowieku tkwi pragnienie twórcze, które uaktywnia się po zdobyciu wiary w siebie, pewności w środowisku oraz umiejętności porozumiewania się z innymi ludźmi¹¹³.

W. Sherborne wyodrębniła także istotne zasady obowiązujące w trakcie ruchowej zabawy twórczej, dwie z nich w sposób znaczący korespondują z ideą przekazywaną w niniejszym opracowaniu¹¹⁴:

1. Można zachęcać dziecko do wspólnej zabawy, ale nie wolno go do niej zmuszać.

2. Należy wzbogacać ćwiczenia o pomysły dzieci, aby kształtować ich postawę kreatywną.

Ruch Rozwijający znajduje zastosowanie w pracy z dziećmi z zaburzeniami rozwoju psychoruchowego, mającymi trudności w czytaniu i pisaniu¹¹⁵ czy jaskającymi się lub nerwicowymi¹¹⁶.

Kolejną metodą twórczą dążącą do samowyróżnienia się poprzez ruch, do rozwijania pasji twórczych, eksperymentowania i poszukiwania oryginalnych rozwiązań w działalności ruchowej jest metoda Karola Orffa. Orff był muzykiem, stąd też szczególnie wyeksponowany w jego metodzie został związek muzyki z ruchem. Twierdził on, że jedność muzyki i ruchu w pojęciu dziecka jest naturalnym zjawiskiem i dlatego fakt ten stał się kluczem do jego pracy pedagogicznej. Swoją metodę zbudował na trzech zasadniczych elementach: słowie (mowie), muzyce i ruchu, które wzajemnie się przenikają i integrują w działaniu, tak że nie sposób ich rozdzielić¹¹⁷. Motywem przewodnim splatającym je w całość jest rytm, który towarzyszy zarówno muzyce, jak i mowie, występuje także w ruchach cyklicznych i acyklicznych jako element porządkujący stosunki napięć i rozluźnień¹¹⁸.

¹¹² Por. M. Trybuś: *Metoda ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne*. W: *Rozwój daje radość. Terapia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim*. Red. J. Kielin. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1999, s. 173.

¹¹³ M. Przasnyska: *Założenia i realizacja programu...*, s. 9.

¹¹⁴ M. Parzybok: *Ruch rozwijający Weroniki Sherborne...*, s. 434–435. O zasadach pisze także: E. Białas, G. Orzechowska-Mikulska, M. Krupa, A. Jatowyc: *Szerbnowskie zajęcia – ruch dla zdrowia*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1998, nr 5, s. 354.

¹¹⁵ Zob. M. Aleksiak, J. Całus: *Metoda Dobrego Startu i Ruchu Rozwijającego w nauce czytania*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1995, nr 6, s. 343–345.

¹¹⁶ M. Bogdanowicz, B. Kisiel, M. Przasnyska: *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju...*, s. 73.

¹¹⁷ U. Smoczyńska-Nachtmann: *Muzyka dla dzieci. Umuzykalnienie według koncepcji Carla Orffa*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992, s. 7; zob. też: W. Gniewkowsk, I. Olszewska: *Metody twórcze w integracji Rudolfa Labana i Karola Orffa*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1983, nr 5, s. 279.

¹¹⁸ I. Olszewska: *Modernizacja wychowania fizycznego dzieci według metody Karola Orffa*. „Kultura Fizyczna” 1979, nr 4, s. 16.

Dla Orffa ruch jest częścią kultury, dlatego wraca on do tradycyjnych, zanikających często we współczesnych czasach form zabaw, ćwiczeń, tańców, muzyki, porzekań, baśni, poezji, prozy itp. Te właśnie ginące formy ruchowo-muzyczno-słownego folkloru dzieci stały się podstawą jego metody, której głównym celem jest rozbudzenie tendencji do samoekspresji i rozwijania inwencji twórczej¹¹⁹. Jej wartość polega przede wszystkim na tym, że każdy zaplanowany przez nauczyciela nowy materiał muzyczny może być realizowany przy aktywnym udziale ucznia. Pierwsze ćwiczenia to rytmiczowanie prostych słów i zdań, poszukiwanie źródeł dźwięków, odgłosów naśladowczych, a także wykonywanie ruchów naśladowczych czynności dnia codziennego. Wszystko to pozwala na odkrycie własnych możliwości wypowiedziania się, na odkrycie w sobie rytmu, na tworzenie i poznawanie muzyki oraz na wnikanie w jej tajniki¹²⁰, a organizowane zostaje w aurze swobody i zabawy¹²¹, która zmierza do tworzenia dziecięcej wspólnoty podporządkowanej relacjom społecznym¹²².

Gimnastyka Alfreda i Marii Kniessów bazuje na ruchu naturalnym, zrytmizowanym, ekspresyjnym. Powstała w latach 70. w Hanowerze i jest specyficzną metodą prowadzenia zajęć wychowania fizycznego z dziećmi i młodzieżą w różnym wieku¹²³. Jest to gimnastyka twórcza utaneczniiona, która polega na nieustannym poszukiwaniu nowych form i rodzajów ruchu poprzez eksperymentowanie środkami ruchowymi, słuchowymi i wzrokowymi. Ekspozuje naturalne formy ruchu i eliminuje ściśle. Nie zawiera baletu i technik sportowych, jednak dopuszczalna jest ich interpretacja w formach taneczno-rytmicznych¹²⁴, manifestująca się w postaci motoryczności totalnej (angażującej całe ciało), ekspresyjnej (wyrażającej ruchem swoje stany wewnętrzne), naśladowczej lub twórczej oraz w specyficznej fantazyjności i rozrzutności ruchowej¹²⁵.

¹¹⁹ W. Gniewkowski, K. Właźnik: *Wychowanie fizyczne*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985, s. 156.

¹²⁰ R. Ławrowska: *Muzyka i ruch*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1988, s. 8.

¹²¹ K. Stasińska: *Instrumentarium Orffa w szkole*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1986, s. 7.

¹²² I. Olszewska, A. Pawłucki: *Program wychowawczy Orffa*. „ISME” 1981, nr 1, s. 5. Ten sam artykuł znajdziemy także w periodyku „Kultura Fizyczna” 1987, nr 5–6, s. 5–8.

¹²³ Por. K. Właźnik: *Wychowanie fizyczne w klasach 1–3. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela*. Łódź: „Juka”, 1994, s. 35.

¹²⁴ W. Gniewkowski: *Gimnastyka rytmiczna A. i M. Kniessów – nieznana w naszym kraju metoda twórcza w/f*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1988, nr 1, s. 16.

¹²⁵ K. Żuchelkowska, M. Gładyszewska: *Gimnastyka rytmiczna Alfreda i Marii Kniessów i jej wpływ na rozwój zdolności muzycznych u dzieci 6-letnich*. W: *Jakość życia. Europejskie Regionalne Seminarium Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego*. Oprac. K. Lubomirska. Warszawa: OMEP, Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, 1994, s. 180.

3.1.3.2. Improwizacja przestrzenna a socjotechnika

Najznakomitszą ideę rozwoju poprzez ruch zawiera koncepcja rytmiki sformułowana przez Emila Jaques-Dalcroze'a, który jako pierwszy docenił wagę wyobraźni i fantazji w pedagogice muzycznej, a także odkrył znaczenie ruchu jako środka aktywnej percepcji i uzewnętrzniania przeżyć¹²⁶. Dla Jaques-Dalcroze'a muzyka stanowiła element zasadniczy, pobudzający i niejako integrujący człowieka: „jego ciało, jego ducha, umysł i energię”¹²⁷. Ciało staje się podstawowym instrumentem, którym wyrażać można swoje wewnętrzne przeżycia, emocje, jego doskonalenie jest elementem harmonijnego rozwoju organizmu.

Rytmika stanowi podstawę metody, jej celem jest wyrażanie za pomocą ruchów ciała (połączenie kroków, gestów i pów) znaczeń zawartych w muzyce i nadanie im wizualnej formy¹²⁸, a poprzez właściwe dla siebie drogi poszukiwań dąży ona do zjednoczenia w człowieku niezbędnych elementów służących uzewnętrznieniu tych znaczeń. „To nic innego, jak tylko spontaniczne uzewnętrznianie się wewnętrznych postaw, podyktowanych przez te same emocje, które ożywiają muzykę”¹²⁹. Powstaje w ten sposób „ożywiona plastyka”¹³⁰ utworu, która jest nieodłącznym organicznym elementem rytmiki, dyktującym prawidłowy dobór ruchów, dzięki którym uzewnętrznione zostają uczucia i wrażenia wywołane przez kontakt z kompozycją muzyczną. Uczestnik odczuwa i interpretuje muzykę na swój własny sposób, odkrywając własną asocjację i gestualny wyraz¹³¹. W czasie ćwiczeń rytmicznych dokonuje się „przetwarzanie odbioru wrażeń słuchowych na ruch i gest, ponieważ ruch i rytm muzyczny są przedłużeniem rytmu biologicznego człowieka.

¹²⁶ M. Skazińska: *Rola rytmiki w przygotowaniu dzieci i młodzieży do percepcji sztuki*. W: *Sztuka i dorastanie dziecka*. Red. M. Tyszkowa. Warszawa-Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981, s. 229.

¹²⁷ M. Brzozowska-Kuczkiewicz: *Emil Jaques-Dalcroze i jego Rytmika*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991, s. 21. Zob. też: E. Jaques-Dalcroze: *Le Rythme, La Musique Et L'education*. Lausanne: Foetisch Freres, 1965.

¹²⁸ Zob. E. Skowrońska-Lebecka: *Dźwięk i gest. Ćwiczenia muzyczno-ruchowe dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1995, s. 6.

¹²⁹ E. Jaques-Dalcroze: *Pisma wybrane*. Tłum. M. Bogdan, B. Wąkar. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992, s. 63.

¹³⁰ Zob. M. Przychodzińska-Kacizak: *Muzyka i wychowanie*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”, 1979, s. 20.

¹³¹ Por. K. Krasoń: *Układ przestrzenno-ruchowy jako element intersemiotycznego przekładu tekstu literackiego (wykorzystanie metody E. Jaques-Dalcroze'a)*. W: *Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej*. Red. J. Kida. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997, s. 44.

Odczuwamy muzykę ciałem, sercem i myślą. Przeżycie rodzi w nas pragnienie wypowiedziania się, przekazania własnych wzruszeń”¹³².

Kinestetyczna improwizacja przy muzyce¹³³ opiera się na wyobraźni i fantazji dzieci. Podejmowany tu ruch globalny, całym ciałem służy wnikięciu w strukturę i wyraz muzyki, jednocześnie wpływając na stan psychiczny i fizyczny osoby ćwiczącej. Muzyka towarzysząca improwizacji i ją wyzwalamąca działa na zmysły, wprawiając w wibrację cały organizm, system mięśniowo-nerwowy człowieka. Każdy gest, zachowanie ruchowe wpływa więc z pobudek wewnętrznych, przebiega zgodnie z wolą i uczuciami osoby tworzącej go.

Zanim jednak uczeń przejdzie do swobodnych improwizacji ruchowych, niezbędne jest do tego kompleksowe przygotowanie. W tym celu realizuje się ćwiczenia w odpowiednim porządku, składające się na kurs rytmiki.

A oto grupy ćwiczeń, których opracowanie poprzedza zadania interpretacyjne¹³⁴:

1. Rozwijanie **świadomości własnego ciała** poprzez ćwiczenia, dzięki którym odczuwamy ciało jako całość zbudowaną z wielu części. Uświadczenie to odbywa się w płaszczyźnie dotykowej, przeżyciowej i wzrokowej,

¹³² R. Ławrowska: *Muzyka i ruch...*, s. 8.

¹³³ Wielokrotnie odwoływałam się do metody Rytmiki Dalcroze'owskiej, widząc rezultaty jej działania w praktyce szkolnej. Oto niektóre opracowania poświęcone temu zagadnieniu: K. Krasoń: „*Muzykowanie ruchem*” jako zaspokojenie potrzeby tworzenia u dzieci sześćioletnich. W: *Z teorii i praktyki nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego*. Red. H. Moroz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1993; Eadem: *Metoda E.J. Dalcroze'a jako czynnik skutecznego przygotowania nauczycieli klas przedszkolnych do zadań dydaktyczno-wychowawczych*. W: *Skuteczność kształcenia nauczycieli klas początkowych*. Red. H. Moroz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1993; Eadem: *Aktywne słuchanie muzyki poprzez transfer impulsów akustycznych na sferę kinestetyczno-cielęsną*. W: *Sztuka a świat dziecka*. Red. J. Kida. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996; Eadem: *Znak kinestetyczno-cielęsny jako intersemiotyczny kontakt komunikacyjny*. W: *Komunikacja – dialog – edukacja*. Cz. 1. Red. W. Kojas, R. Mrózek przy współudziale Ł. Dawida. Cieszyń: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998; K. Krasoń, G. Szafranec: *Directive and Non-directive Movement in Child Therapy*. „Early Child Development and Care” 1999, Vol. 158; K. Krasoń: *Music, Movement activities and intersemiotic play in early education*. In: *Spiel und Spielung in der Gegenwart. Play and Toys Today*. Ed. E. Schmuck, F. Brottcher, A. Schubert. Erfurt: ICCP, Thüringer Institut für Akademische Weiterbildung e. Verlag, 2001; Eadem: *Kinesthetic Strategy of Diagnosis and Support to Aid Children's Development*. „Early Child Development and Care” 2003, Vol. 173, No. 2–3, s. 193–206; Eadem: *Ruch w przestrzeni. Kinestetyczne wspieranie rozwoju (na podstawie analizy przypadku dziecka zahamowanego psychoruchowo)*. W: *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych*. Red. E. Jutrzyńska. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2003, s. 179–191; Eadem: *Rytmika – interpretacja ruchowa jako wizualizacja*. W: *Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji*. Red. B. Ostrowska. Łódź: Akademia Muzyczna im. G. i K. Bacewiczów [w druku].

¹³⁴ Zob. M. Brzozowska-Kuczkiewicz: *Emil Jaques-Dalcroze i jego Rytmika...*, s. 47–201.

na przykład rozpoznawanie części ciała przez dotyk, poruszanie każdym palcem oddzielnie.

2. Ćwiczenia ruchu funkcjonalnego, których celem jest pełne zrozumienie i odczuwanie ruchu. Następuje rozwijanie możliwości poszczególnych grup mięśniowych, nie dla wyczynu, ale dla swobodnego operowania ciałem.

3. Ćwiczenia reakcji rozwijają szybkie i świadome wykonywanie określonych czynności na podane, uzgodnione hasło. Kształcą nie tylko wrażliwość zmysłów, ale i psychikę. Wyróżnia się dwie grupy reakcji: sensoryczne (dotykowe, słuchowe, wzrokowe, słuchowo-wzrokowe) oraz psychomotoryczne (incytacje, inhibicje).

4. Rozwijanie poczucia przestrzeni, jej rozciągłości.

5. Ćwiczenia poczucia rytmu i metrum; doskonalenie ekspresji, która pozwala wyrazić ruchami całego ciała uczucia, odczucia fizyczne, otaczającą nas przestrzeń, wszystko co żyje (ludzie, zwierzęta), czynności, różne rodzaje sztuki.

6. Ćwiczenia relaksacyjne służące rozładowaniu napięć, rozluźnieniu ciała. Ćwiczenia pogrupowane są tematycznie, a towarzyszy im jedna myśl przewodnia: „moje ciało i mój duch, dzięki muzyce i wspólnemu ruchowi, jednoczą się w przestrzeni i czasie z całym wszechświatem, którego jestem częścią”¹³⁵.

Działania przy muzyce aktywizują i ciało, i psychikę dziecka, pobudzają gotowość, aktywność, wpływając równocześnie – podobnie jak tkwiąca w koncepcji kinezjologii grupa ćwiczeń – na rozwój zdolności intelektualnych: koncentrację i podzielność uwagi, szybką reakcję intelektualną, spostrzegawczość, umiejętność porównania i analizy, pamięć, wreszcie wyobraźnię¹³⁶. Cieleśność wpływa na psychikę jednostki, to znaczy że wraz z rozwojem funkcji psychicznych (myślenie) zwiększa się precyzja wykonywanych ruchów, ale też ćwiczenia fizyczne powodują lepsze funkcjonowanie jednostki pod względem psychicznym (pobudzanie mózgu do działania). Stąd zostaje potwierdzone założenie o harmonijnym i zsynchronizowanym (paralelnym) rozwoju obu funkcji¹³⁷.

Swoje miejsce i zastosowanie w metodzie Dalcroze’a ma także improwizacja wokalna i ruchowa. To niewymuszona akcja własna dziecka, uzależniona jedynie od wyobraźni i skojarzeń, które ono samo odkrywa w muzyce, „pozwalając na wyrażenie ruchem ciała odczuć często trudnych do uewnętrznienia”¹³⁸. Pojawia się więc ruchy naturalne, swobodne, niczym nie-

¹³⁵ Ibidem, s. 46.

¹³⁶ M. Przychodzińska-Kaciczak: *Muzyka i wychowanie...*, s. 23.

¹³⁷ K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała: *Przestrzenie sztuki dziecka...*, s. 32.

¹³⁸ M. Brzozowska-Kuczkiewicz: *Emil Jaques-Dalcroze i jego Rytmika...*, s. 202.

skrępowane, będące wynikiem osobistego przeżycia. Improwizacje kształcą samodzielność wypowiedzi, twórczą postawę i aktywność, pozwalają na pozbycie się zahamowań. Dostarczają także wiedzy z zakresu muzyki przez radosną, zabawową formę uczestniczenia w muzyce.

Aktywność generowana w sprzężeniu muzyki i ruchu poprzez przenoszenie ogólnego nastroju wspomaga procesy rozwoju grupy społecznej. Muzykowanie ruchem buduje uczucie wspólnoty i jednoczy ludzi poprzez tworzenie wspólnego emocjonalno-estetycznego pola odniesienia¹³⁹. Podczas improwizacji uwaga zwrócona jest równocześnie na innych ćwiczących, przez co potęguje się chęć pracy w grupie, tworzy się nastrój pogody i spokoju. Partycypacja uczestników w realizowanym zadaniu jest wynikiem postawy opartej na umiejętności „wczuwania się”, wówczas to „człowiek zawiesza własne przeżycia i przedstawia się w sytuacji drugiego człowieka [...], przeżywa coś tak, jakby był tym kimś drugim. Wówczas następuje jakby utożsamienie się z kimś [...] innym, wniknięcie w inną istność”¹⁴⁰. Maurice Merleau-Ponty nazywa to specyficznym aktem dialogu, kiedy w sytuacji ekspresyjnego działania „ja i ten drugi, do którego się zwracam, jesteśmy ze sobą najściślej związani. Natomiast do moich jednostkowych powinności dorzucam jeszcze jedną: zrozumieć sytuacje, które nie są moimi sytuacjami, zbudować drogę między moim pragnieniem i pragnieniami innych – a to właśnie znaczy wyrazić siebie. [...] Za sprawą działania kulturowego przenoszę się do wnętrza cudzego życia, konfrontuję je z własnym, odsłaniam jedno istnienie drugiemu, staję się za nie odpowiedzialny”¹⁴¹.

Jakże czytelne jest tu powinowactwo koncepcji improwizacji ruchowej i osiągnięć myśli filozoficznej, uruchamiającej nowe patrzenie na pedagogikę i edukację. Dlatego z pewnością rytmika Dalcroze’a zaliczona zostaje w pedagogice muzycznej do metod wychowania przez sztukę. Jest nie tylko metodą umuzykalniającą, wpływa również pozytywnie na rozwój osobowości, kształtując pożądaną cechy charakteru i postawy społeczne. Rozbudza w uczniach wrażliwość na piękno w otaczającym świecie oraz uczy odczuwania i rozumienia muzyki, a poprzez nią także innych dziedzin sztuki¹⁴². Realizuje cele wychowania ogólnego i opiera się na rozumieniu tkwiącej w dziecku potrzeby ruchu i aktywności. Wychowuje więc człowieka nie tylko wrażliwego na

¹³⁹ W. Strobela, G. Hauptmann: *Musiktherapie. Grundlagen, Formen, Möglichkeiten*. Göttingen–Toronto–Zürich: Hogrefe, 1997, s. 54.

¹⁴⁰ M. Gołaszewska: *Zarys estetyki. Problematyka, metody, teoria*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986, s. 321; por. R. Ingarden: *Wykłady i dyskusje z estetyki*. Wybór i oprac. A. Szczepańska, wstęp W. Stróżewski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981.

¹⁴¹ M. Merleau-Ponty: *Proza świata. Eseje o mowie*. Warszawa: Czytelnik, 1976, s. 221.

¹⁴² M. Skazińska: *Rola rytmiki w przygotowaniu dzieci i młodzieży...*, s. 230.

sztukę, ale samodzielnego, inteligentnego, aktywnego, sprawnego fizycznie przyszłego odbiorcę muzyki, a często jej wykonawcę i twórcę¹⁴³.

3.2. Założenia bazowe strategii

Procedura działania z poezją oparta została na istotnych przesłankach, których doprecyzowania podjęłam się w tej części pracy. Konieczne jednak rozpocząć należy od określenia bazowej dla naszej koncepcji płaszczyzny interpretacji tekstu, która została przez Janusza Sławińskiego nazwana interpretacją ekspresywną¹⁴⁴. I choć cała idea powstała prawie 40 lat temu, jej konstytutywny element okazuje się równie świeży i dziś, a jest nim: uczuciowe zaangażowanie interpretatora (badacza tekstu – dla nas uczeń takim badaczem się staje), który dokonuje nacechowanego emocjami aktu wartościowania dzieła. Mamy zatem do czynienia z jednostkowym odbiorem, w jego jednorazowej konkretności, co stanowi obronę przed depersonalizacją działań badawczych, interpretacja staje się więc eksplikacją tekstu (w naszej koncepcji dzieje się tak w finale działań dziecka), ale przede wszystkim ekspresją przeżyć, jakie utwór wzbudził w interpretatorze. Odbiór przyjmie postać doświadczenia estetycznego, dokonanego w kulminacyjnej fazie przeżycia, które – zdaniem Bohdana Dziemidoka¹⁴⁵, odwołującego się do myśli Romana Ingardena – okazuje się istotniejsze od wyuczonych technik wartościowania dzieła. Interpretacja oparta na emocjonalnym wartościowaniu „zdaje się zakładać dwoistą modalność wypowiedzi literackiej – jawną i utajoną, eksplikowaną i implikowaną”¹⁴⁶. Zasadniczą kwestią jest tu odkrywanie owych implikacji dokonywane przez pryzmat osobistego kontekstu, jakim jest „horyzont oczekiwania” odbiorcy, będący jego programem wyjaśniania sensów i „autowsparcia”. Dochodzi tu przeto – podobnie jak w krytyce literackiej – do swoistego metaforyzowania interpretowanego utworu, gdyż sensory tworzone są na nowo i dostosowane do potrzeb czytelnika.

Kwestią bezsporną jest założenie koniecznej aktywności praktycznej dziecka podczas interpretacji tekstu, nazwalibyśmy ją zewnętrzną, cieleśnie doznawaną (co wynika niejako z przedstawionych wyżej argumentów, przemawiających za kinestezją). Jest to zgodne z postulatem, aby umożli-

¹⁴³ A. Dasiewicz-Tobiasz, A. Kępska: *Rytmika w klasach I-III*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985, s. 10.

¹⁴⁴ J. Sławiński: *O problemach „sztuki interpretacji”*. W: *Liryka polska. Interpretacje*. Red. J. Prokop, J. Sławiński. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1966, s. 7–8.

¹⁴⁵ B. Dziemidok: *Główne kontrowersje estetyki współczesnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002, s. 266–269.

¹⁴⁶ J. Sławiński: *O problemach „sztuki interpretacji”*..., s. 11.

wiać uczniom uczenie się przez działanie, wykorzystanie wiedzy w sytuacjach życiowych, nawet symulowanych¹⁴⁷. Trzeba również dostarczyć im sposobów nadawania kształtu światom, które powstają w ich wyobraźni za sprawą ekspresji, także artystycznej. Niech sami poznają wartość działania, odkrywania, poszukiwania rozwiązań, zgodnie z założeniem prefiguratywnego modelu budowania kultury¹⁴⁸.

Nie bez znaczenia okazuje się także kompetencja nauczyciela, który – oprócz merytorycznych umiejętności literaturoznawczej natury – musi wykazać się intuicją i wiedzą psychologiczną oraz pedagogiczną, która umożliwi właściwe reagowanie i organizowanie spotkań z poezją w klasie szkolnej. To także facylitator, przyznający prawo do błędu, rozumiejący twórczość i specyfikę dziecięcej kreatywności, uznający prawo do indywidualnej interpretacji i przeżyć dziecka, zaś jakoś swych poczynań kontrolujący za sprawą pogłębionego wglądu we własne działania. Można zatem nazwać go mistrzem¹⁴⁹, który wprowadzi ucznia w świat literackiego przeżycia.

3.2.1. Emocje, ekspresja i zabawa w edukacji

Proponowana strategia pracy z tekstem nie oddziela umysłu od ciała oraz myśli od uczuć. „Emocje są nierozłączną częścią procesu przyczynowo-skutkowego myślenia. [...] Ludzkość cierpi na defekt nie tyle logicznych kompetencji, ile raczej emocji, które dostarczają informacji niezbędnych dla efektywnej logiki”¹⁵⁰. Emocje winny tkwić w dynamicznej równowadze z rozumieniem i działaniem, wyłączenie któregoś z tych procesów powoduje ograniczenie integracji, co utrudnia i uczenie się, i tworzenie¹⁵¹.

Uczucia mają zwłaszcza istotne znaczenie w kodowaniu i zapamiętywaniu, a także w konstruowaniu reprezentacji¹⁵² doświadczeń interpersonalnych, już trzylatek potrafi reagować empatycznie na czyjąś sytuację¹⁵³, czy ujawniać własne stanowisko w określonych okolicznościach. Koniecz-

¹⁴⁷ Zob. J. Brophy: *Motywowanie uczniów do nauki*. Tłum. K. Kruszeński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002, s. 54.

¹⁴⁸ Zob. M. Mead: *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Przekł. J. Hołowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000, s. 124–128.

¹⁴⁹ O próbach poszukiwania skutecznych metod kształcenia mistrzów piszą Della Fish i Harrie Broekman: *Nowe podejście do kształcenia nauczycieli*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1992, nr 1, s. 25–26.

¹⁵⁰ A.R. Damasio za: C. Hannaford: *Zmysłne ruchy...*, s. 50.

¹⁵¹ Ibidem, s. 65–66.

¹⁵² Zob. D. Stern: *The motherhood constellation*. New York: Basic Books, 1995.

¹⁵³ J. Strayer: *Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions*. „Child Development” 1993, No. 64, s. 188–201.

nie należy tu wspomnieć o swoistym wczuwaniu się¹⁵⁴ w stany psychiczne drugiej osoby. K. Ablewicz uznaje wyższość **rozumienia** nad bezkrytycznym **wczuwaniem się**, w koncepcji intersemiotycznego analizowania literatury owo wczucie się w doznania interpretującego obok lirykę rówieśnika jest dość ważnym determinantem. Rozumienie także postrzegamy jako wykraczanie poza to, co dane bezpośrednio, zgodnie z ideą hermeneutyczną. Nie sposób jednak nie zauważyć konieczności wczuwania się nie w podmiot nadający tekst (autora) oczywiście, ale w emocje współtworzącego interpretację drugiego człowieka. Takie doświadczenie odczuwania jest spowodowane swoistą więzią, uczuciową wspólnotą, którą Stanisław Dylak określa mianem **izofory** ewokującej bezpośrednie doznawanie¹⁵⁵. Tylko wówczas uczestnik zajęć będzie czuł się bezpiecznie i będzie wiedział, że każde zachowanie spotka się z akceptacją, każde oryginalne rozwiązanie, odbiegające od pomysłów innych osób, będzie uznane za wartościowe. Owo wczuwanie się umożliwia doświadczenie emocji innych uczestników zajęć, ale – co najważniejsze – pozwala interpretować świat tekstu z „punktu widzenia aktów psychicznych podmiotu”¹⁵⁶. Rozumienie drugiego człowieka, zrealizowane empatycznie, sprawia, że nie odrzuca się motywów kierujących jego rozumieniem i wyjaśnianiem. Dzięki temu możliwe staje się uzyskanie emocjonalnych doświadczeń korygujących, nabywanie umiejętności społecznych oraz przeżycie sytuacji wzmacniających poczucie własnej wartości i poprawiających samoocenę¹⁵⁷.

Emocje odgrywają znaczącą rolę w tworzeniu metafor, które to – co podkreślałam we wcześniejszej części pracy – są istotnym elementem naszych rozważań. Dostrzeżenie podobieństwa, sadowiącej się w wyobraźni lub pamięci **dziedziny źródłowej** i będącej rozwiązaniem problemu **dziedziny docelowej** – jest założeniem wyjściowym. Dziedzinę źródłową stanowią pojęcia lub wyobrażenia dość mocno nacechowane emocjami i ta uczuciowa aura decyduje o jaskrawości i dynamice tychże pojęć. Pojawia się wówczas coś na kształt **rezonansu afektywnego** aktywizującego inne wyobrażenia lub pojęcia związane z przeżyтыми doświadczeniami, także te o podobnym wydźwięku emocjonalnym, ale należące do innej dziedziny treściowej. Taka ich właściwość determinuje pojawienie się pomysłów nieosiągalnych w inny sposób,

¹⁵⁴ Zob. K. Ablewicz: *Wczucie i rozumienie w analizie sytuacji wychowawczej*. W: *Możliwości rozwijania i wykorzystania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*. Red. S. Pałka. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1995, s. 132 i nast.

¹⁵⁵ S. Dylak: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1995, s. 78–79.

¹⁵⁶ Ibidem.

¹⁵⁷ Zob. T. Opolska, E. Potempska: *Dziecko nadpobudliwe. Program korekcji zachowań*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 1998, s. 24–25.

dlatego tak istotna jest inkluzja emocji i wyobrażeń w proces twórczy, a także wrażliwość na impulsy docierające z podświadomości¹⁵⁸. Maria Szyszkowska utożsamia nawet twórczość z buntem wobec tego, co zastane i z przeobrażaniem codzienności w zgodzie z własnym sposobem jej przeżywania¹⁵⁹.

Działanie, aktywność to dla nas kwestie wiodące, podobnie jak u Brunera, pragniemy doprowadzić do tego, aby uczeń rozumiał i wyjaśniał tekst na podstawie wykonywanych czynności a nie mówienia na temat utworu¹⁶⁰. Jak twierdzi Jim Wingate: „poznanie nie jest i nie może być pełne, jeśli uczeń nie uczestniczy w nim emocjonalnie, intelektualnie i fizycznie”¹⁶¹. Połączenie tych trzech wymiarów poznania, o których mówił Wingate, możliwe staje się podczas dziecięcych działań ekspresyjnych. Jako pierwsze w rozwoju ontogenetycznym ujawniają się działania ekspresyjne oparte na mimice i ruchu¹⁶², one to determinują rozwój potencjału twórczego dziecka, zgodnie z naturalnym cyklem: poznanie zmysłowe – działanie – myślenie¹⁶³. W naszej strategii dodamy jeszcze wyjaśnianie, ruch wprzężony bowiem zostanie w ujawnianie subiektywnego interpretowania metafory literackiej.

Ekspresyjność jest immanentną właściwością ludzkiej psychiki i stąd jej niezaprzeczone znaczenie w edukacji. Celestyn Freinet wychodzi z założenia, że „rozwój autentycznej osobowości dziecka może nastąpić tylko wówczas, gdy każde znajdzie warunki do swobodnej ekspresji w różnych dziedzinach swego życia i twórczości”¹⁶⁴.

Wyrażanie siebie jest nie tylko jedną z potrzeb podstawowych, do zaspokojenia których dąży człowiek, ale także aktywnym przejawem siły życiowej każdego żywego organizmu. E. Cassirer twierdzi, że jednostka ludzka „nie potrafi przeżyć życia nie dając mu wyrazu. Własna skończoność każe człowiekowi przebierać w bogactwie spostrzeganych rzeczy”¹⁶⁵. Ekspresja przejawia się w rozmaitych formach okazywania emocji: smutku, radości, szczęścia itp., a także – co szczególnie dla nas istotne – w działaniach manifestujących obecność w przestrzeni społecznej i materialnej. Ekspresja dziecka „jest odbi-

¹⁵⁸ T.I. Lubart, I. Getz: *Emotion, metaphor and the creative process*. „Creativity Research Journal” 1997, Vol. 10, No. 4, s. 285–302.

¹⁵⁹ M. Szyszkowska: *Twórcze niepokoje codzienności*. Łódź: Wydawnictwo Łódzkie, 1985, s. 186.

¹⁶⁰ J.S. Bruner: *Knowing as doing*. In: Idem: *The culture of education...*

¹⁶¹ Cyt. za: T. Christov: *Jedno ciało – dwa umysły...*, s. 33.

¹⁶² B. Kaczmarczyk, D. Szafrańska: *Stymulowanie twórczej aktywności muzycznej i plastycznej dzieci sześciolletnich w przedszkolu*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1985, nr 1, s. 64–65.

¹⁶³ O takim naturalnym cyklu (jednak w innej kolejności) pisze J. Ustyńska-Jarmoc: *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, 2003, s. 54.

¹⁶⁴ C. Freinet: *O szkołę ludową. Pisma wybrane*. Wybór i oprac. A. Lewin, H. Semionowicz. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1976, s. 422.

¹⁶⁵ E. Cassirer, cyt. za: M. Merleau-Ponty: *Proza świata...*, s. 23.

ciem jego sposobu rozumienia świata, w którym żyje, jest czynnikiem intensyfikującym procesy poznawcze i emocjonalno-motywacyjne¹⁶⁶. Za sprawą podejmowanego działania nie tylko wyrażamy siebie, a uwolnienie ekspresji uczuć stwarza szansę na wgląd we własne „ja”¹⁶⁷, konstruujemy także swój świat i odnajdujemy swoje w nim miejsce. Dostrzec to można zwłaszcza w zabawach dziecięcych, w których przenikają się obszary imaginacji, wyobraźni i mimezy rzeczywistości. Można nawet powiedzieć, że najmłodszy odczuwają naturalną potrzebę twórczej gry imaginacyjnej¹⁶⁸. Róża Popek, wymieniając formy wyrazu ekspresji, wskazuje na **zabawę ekspresyjną** jako syntezę różnych form, która stanowić może spontaniczną aktywność iluzyjną, inscenizacyjną czy ruchową¹⁶⁹. W takiej spontanicznej działalności uruchomiona zostaje jedność postrzegania, przeżywania i poznania intelektualnego, co ma niebagatelne znaczenie we wszechstronnym rozwoju dziecka. Aktywność zabawowa z jednej strony stymuluje struktury umysłowe, z drugiej zaś osobowościowe, stając się czynnikiem bazowym. Dzięki niej rozszerza się krąg doświadczeń, zaspokajana jest potrzeba doznawania wrażeń (przyjemności), nawiązywane są kontakty społeczne i wreszcie z łatwością wyrażone zostają tłumione dotąd emocje¹⁷⁰. Dodajmy jeszcze obecność fantazji i transcendowania, a dopełnimy wartości tkwiące w ekspresyjnej zabawie. Wyodrębnienie i anektowanie wymienionych tu cech legło u podstaw niniejszej strategii pracy z poezją, często przybierającej kształt ruchowej zabawy na kanwie tekstu. Wyobraźnia dziecięca materializuje się zwłaszcza w działaniach natury kinestetycznej, ponieważ właśnie to jest najbardziej naturalny obszar tworzenia małego dziecka. Jeśli jeszcze dodamy do niego indukcję muzyczną połączoną z metaforą poetycką, uzyskamy potencjał inspirujący sporą dawkę pozytywnych, artystycznych emocji.

Niezaprzeczalne znaczenie przypisywano ekspresji w kształtowaniu podstawy twórczej, którą charakteryzowano właśnie jako zdolność do spontanicznego wyrażania swoich myśli i uczuć bez skrępowania, połączoną z sa-

¹⁶⁶ A. Dąbek: *Psychologiczne podstawy twórczej aktywności dziecka*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1998, s. 16.

¹⁶⁷ Zob. L. Grzesiuk: *Zjawiska w psychoterapii*. W: *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*. Red. L. Grzesiuk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998, s. 171.

¹⁶⁸ J. Day: *Twórcza wizualizacja dla dzieci*. Tłum. B. Malwina. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka, 1997, s. 13.

¹⁶⁹ Zob. R. Popek: *Psychoterapeutyczna funkcja dziecięcej ekspresji artystycznej*. W: *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Red. S. Popek. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985, s. 96.

¹⁷⁰ Por. A. Brzezińska: *Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka*. W: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 6. Red. Z. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2000, s. 101 i 112.

moakceptacją¹⁷¹. Mówiąc o motywach twórczości, myśli się o motywacji, która skłania do zajmowania się jakąś czynnością, mającą dla człowieka sens, dającą mu przyjemność i wzmacniającą chęć działania¹⁷². Czynność ta ma cel sama w sobie¹⁷³. Do motywów, będących generatorem wyzwalającym działanie (nastawione na nowy, oryginalny wynik), można zaliczyć: chęć osiągnięcia satysfakcji psychicznej, zaspokojenie ambicji, ale też uniknięcie kary. Wykonywane czynności winny przynosić podmiotowi przyjemne doznania i satysfakcję, należy unikać traktowania ich instrumentalnie. Tu jeszcze trzeba wspomnieć o umiejętnościach, które dotyczą zarówno sfery warsztatu twórczego w sensie literalnym, jak i płaszczyzny emocjonalnej, która – ze względu na rolę emocji w działaniu dziecka – staje się bardzo ważnym źródłem inspiracji i energii potrzebnej do twórczego myślenia.

Wyrażanie siebie staje się także niejako dowodem wystąpienia aktu kreacyjnego, za E. Nęcką można powiedzieć, iż „jakiś rodzaj ekspresji jest niezbędnym warunkiem stwierdzenia twórczości, rozumianej jako atrybut osoby”¹⁷⁴. Ekspresja jest więc „ujawnieniem rzeczywistych zjawisk emocjonalnych (uczuć)”¹⁷⁵, to zarówno potrzeba, jak i warunek zapewniający dziecku wszechstronny rozwój. Emocje odgrywają niebagatelną rolę edukacyjną, rekonstrukcje doświadczeń dziecięcych uruchamiane są bowiem przez procesy intelektualne, ale i przeżycia. Te drugie współuczestniczą w organizowaniu strategii poznawania siebie i swojej relacji ze światem¹⁷⁶. Okazuje się, że przeżywanie może determinować wytwarzanie nowych pomysłów. Mamy wówczas do czynienia z **emocjami filokreatywnymi**¹⁷⁷, do których można zaliczyć radość, sympatię czy zaciekawienie, słowem: uczucia o znaku pozytywnym. Nęcka mówi nawet o afekcie nacechowanym hedonistycznie, generującym jedną ze strategii twórczego myślenia, zwaną strategią ukierunkowującej emocji, która przynosi wytworzenie wartościowego pomysłu¹⁷⁸. Podobną relację, tym razem pomiędzy pozytywnym pobudze-

¹⁷¹ Zob. C.R. Rogers: *W kierunku teorii twórczości*. W: *Psychologia twórczości*. Wybór tekstów. Red. Z. Siwek, D. Zarębska-Piotrowska. Wyd. 2. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1984, s. 97–111.

¹⁷² Zob. S. Popek: *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003, s. 118.

¹⁷³ E. Nęcka: *TROP... Twórcze rozwiązywanie problemów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1994.

¹⁷⁴ Idem: *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2001, s. 19.

¹⁷⁵ W. Tatariewicz: *Ekspresja i sztuka*. „Estetyka” 1962, R. 3, s. 49.

¹⁷⁶ Zob. E. Trzebińska: *Dwa wizerunki własnej osoby. Studia nad sposobami rozumienia siebie*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, 1998.

¹⁷⁷ T. Kocowski: *Szkice z teorii twórczości i motywacji*. Poznań: SAWW, 1991, s. 9–35.

¹⁷⁸ E. Nęcka: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1999, s. 51–53.

niem i konstruowaniem wypowiedzi narracyjnych dziecka, zauważyli badacze Uniwersytetu w Lozannie¹⁷⁹. Uczucia przeżywane „tu i teraz” wywierają zatem wpływ na sam proces, jak i efekty tworzenia¹⁸⁰.

Pozytywne emocje są składowym elementem stanu „fali”¹⁸¹, doświadczenia autotelicznego, które jednak wymaga pewnej równowagi pomiędzy kompetencjami podmiotu a wykonywanym przez niego zadaniem. Jakiegokolwiek odstępstwo od równowagi wywołać może znudzenie lub lęk. Stan fali towarzyszy każdemu działaniu twórczemu, zwłaszcza zaś zabawie. Jerome Bruner postulował szukanie właśnie takich dróg edukacji, aby uchronić dziecko przed obciążeniem, niepowodzeniem i lękiem, rezultatem tych poszukiwań byłaby zmiana nauki w system operacji **zabawowych**, które ułatwiłyby dziecku nabywanie wiadomości i umiejętności¹⁸².

Pedagogiczna organizacja aktywności twórczej przebiega w pełnej jedności ze światem zewnętrznym, Irena Wojnar uznaje, że nie możemy mówić o innej drodze uruchomienia sił twórczych i ekspresyjnych „jak tylko w dialogu [...] z innymi ludźmi, w intensyfikowaniu wymiany między człowiekiem a światem, człowiekiem a ludźmi”¹⁸³. Kontakt interpersonalny wzbogaca dziecko i jednocześnie sytuuje je w życiu społecznym. Spontaniczność i twórczość warunkują interakcje między osobami i rzeczami, ale także między społeczeństwami¹⁸⁴. Ekspresyjna edukacja będzie rozumiana jako kategoria całościowa, „w której działania, zainteresowania, poznawanie i refleksja nie są sztucznie oddzielone od konkretnej, realnej sytuacji, czyli występują łącznie. Tak rozumiane doświadczenia poszukujące są osobistym przeżyciem, spełnieniem podstawowych potrzeb, zdobywaniem wiedzy o życiu i o sobie, dostrzeganiem własnych możliwości”¹⁸⁵.

¹⁷⁹ Y. de Roten, N. Favez, M. Drapeau, D.N. Stern: *Two studies on autobiographical narratives about an emotional event by preschoolers: influence of the emotions experienced and affective closeness with interlocutor*. „Early Child Development and Care” 2003, Vol. 173, No. 2-3, s. 237-248.

¹⁸⁰ S.W. Russ, A.S. Kaugars: *Emotion in children's play and creative problem solving*. „Creativity Research Journal” 2001, Vol. 13, s. 211-219.

¹⁸¹ M. Csikszentmihalyi: *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass, 1975, s. 49.

¹⁸² J.S. Bruner: *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*. Tłum. B. Mroziak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1978, s. 740.

¹⁸³ I. Wojnar: *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*. Wyd. 3. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1984, s. 258.

¹⁸⁴ M. Debessé: *Zdolności twórcze i zajęcia rozwijające ekspresję*. W: *Rozprawy o wychowaniu*. [T.] 1: *Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania*. Red. M. Debessé, G. Mialaret. Tłum. Z. Zakrzewska. T. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1988, s. 219.

¹⁸⁵ K. Reszka: *Dwa sposoby rozumienia „doświadczeń poszukujących”*. W: *Pedagogia Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. Red. W. Frankiewicz, K. Kossak-Głowczewska. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1997, s. 51.

Istotnymi dla nas ustaleniami są założenia, przedstawione powyżej, iż każde dziecko posiada preferowany kanał nadawania i odbioru informacji, który również staje się wiodącą płaszczyzną dla ekspresji twórczej¹⁸⁶. Słuchowiec będzie szukał okazji do wyrażania siebie w sposób werbalny lub za pomocą innych dźwięków, wzrokowiec skoncentruje się na komunikatach opartych na konfiguracji przedmiotów w przestrzeni, zaś kinestetyk – penetrując kinesferę najbliższą i dalszą – zechce wyrazić siebie poprzez zachowania ruchowe¹⁸⁷. Przyjęcie idei modalności, a także przypuszczenia, iż twórczość i skłonność do podjęcia spontanicznej ekspresji musi być odpowiednio stymulowana (jak chce Moreno: „podgrzewana”¹⁸⁸), wreszcie uznanie przesłanki, iż najtrafniejszym sposobem aktywności jest ekspresja zabawowa, wykorzystująca aspekt społecznego działania dziecka, staje się punktem wyjścia poszukiwań stosownej drogi organizowania aktywności dziecka w kontakcie z tekstem literackim i w sposób specjalny determinuje prezentowaną strategię dydaktyczną. Szukanie możliwości w wizualizacji teatralizacyjnej wydaje się tu kwestią oczywistą. Najbardziej przyrodzonymi dziecku formami wyrażania swych myśli i uczuć są przecież różnorodne zabawy twórcze. „Jeśli wychowawczyni umie odnieść się do tej swoistej twórczości dzieci ze zrozumieniem i życzliwością, to spontaniczne zabawy tego typu przekształcają się szybko w żywy teatr. Przez gesty i mimikę, z dodatkiem drobnych rekwizytów i kilku prostych słów, dziecko upodabnia się, a nawet utożsamia z osobą lub zjawiskiem, jakie chce przedstawić: jest ojcem, mamą [...] ptakiem, [...] wiatrem czy strumykiem”¹⁸⁹.

3.2.2. Wizualizacja i teatr ruchu

„Wizualizacja to praktyczna nauka o tym, jak modyfikować postawy człowieka, [...] by mógł odczuć, że sam może być autorem tych zmian”¹⁹⁰. Każdy człowiek posiada w swojej wyobraźni własny obraz mentalny, skonstruowany z przekonań o sobie samym. Przekonań tych nabieramy, zdo-

¹⁸⁶ K. Krasoń, G. Szafraniec: *Dwa światy. Ruch dyrektywny i niedyrektywny...*

¹⁸⁷ Eadem: *Directive and Non-directive Movement...*, s. 31–32.

¹⁸⁸ J. Moreno: *Who shall survive?* cyt. za: M. Debess: *Zdolności twórcze i zajęcia rozwijające ekspresję...*, s. 227.

¹⁸⁹ H. Semenowicz: *Nowoczesna Szkoła Francuska technik Freineta*. Otwock–Warszawa: PSAPCF, 2002, s. 120.

¹⁹⁰ T. Samek: *Rola jednostki w osiąganiu zdrowia psychicznego. Punkt widzenia Nowej Analizy Transakcyjnej*. W: *Dziecko – społeczeństwo – edukacja: dylematy psychologiczne*. Red. W. Pilecka, J. Kossewska. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1996, s. 241.

bywając doświadczenie, zwłaszcza w sferze odnoszenia się do nas innych osób, głównie we wczesnym dzieciństwie. Nasze działania i odczucia zgodne są z owymi wyobrażeniami, gdyż uznajemy je już za prawdę¹⁹¹. W każdym człowieku tkwi zatem ogromny potencjał samonaprawczy, konieczne staje się tylko „odprogramowanie podświadomości z negatywnych nastawień”¹⁹², które przebiegać będzie na drodze implantacji pozytywnych idei w podświadomości.

Poprzez wizualizację dociera się do rzeczywistości wewnętrznej i subiektywnej, a więc do wyobrażeń tworzących strukturę życia wewnętrznego¹⁹³. Jest ona procesem opartym na odszukiwaniu, odkrywaniu (retrospekcja) lub tworzeniu (antycypacja) obrazu w umyśle, budowaniu pewnej mentalnej formy. Francois Jean Paul-Cavallier uznaje, że „ta wyobrażona, a jednak rzeczywista forma posiada cechy dowolnego zdarzenia, rzeczy lub sytuacji, które można zaobserwować w codziennym, weryfikowalnym świecie”¹⁹⁴. Badacz używa terminu „wizualizacja” dla oddania specyficznej retrospektywnej wycieczki we własne, przeszłe doświadczenia. Powrót do wydarzeń to również swoisty trening w wyobraźni, skupiający się na indywidualnym wysiłku wykorzystującym wyobraźnię wizualną podczas „wpływania umysłu na ciało”¹⁹⁵.

Nasza propozycja przybiera kształt uzmysławiania na drodze przekodowania słowa, wzbogaconego muzyką, na znak kinestetyczny, będący kwintesencją wyobrażonych wizualizacji. Wizualizacja kinestetyczna oznacza przede wszystkim ruchy ciała fizycznego i wyobrażonego. Tak definiuje to pojęcie Jennifer Day¹⁹⁶. Wyjaśnia jednak, iż można poprzestać jedynie na wyobrażeniu sobie, iż się poruszamy. W naszej metodzie proponujemy pójść nieco inną drogą. Chodzi tu bowiem o wyobrażenie sobie zdarzeń, sytuacji, które indukowane są tekstem i muzyką, a które rzeczywiście znajdują swoją realizację w gestach w polu ćwiczebnym. W wizualizacji Jennifer Day dzieci myślą i wyobrażają sobie siebie w ruchu, choć fizycznie go nie wykonują. W niniejszej strategii pragniemy jednak wywołać ponowne przeżycie wyobrażonej sytuacji, nace-

¹⁹¹ Zob. M. Maltz: *Nowa psychocybernetyka*. Red. i aktualizacja D.S. Kennedy. Tłum. W. Turopolski. Warszawa: „Studio Emka”, 2003.

¹⁹² R.S. Mandel: *Terapia otwartego serca*. Przekł. M. Jałoch. Opole: Wydawnictwo „Rebirthing”, 1993, s. 24.

¹⁹³ Zob. G. Epstein: *Uzdrowienie przez wizualizację. Wyobrażenia kluczem do zdrowia. Sposoby pozytywnego oddziaływania na własne zdrowie*. Tłum. U. Zielińska. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka, 1996, s. 12.

¹⁹⁴ F.J. Paul-Cavallier: *Wizualizacja. Od obrazu do działania*. Tłum. A. Suchańska. Poznań: Rebis 1997, s. 22.

¹⁹⁵ A. Weil: *Spontaneous Healing: How to Discover and Enhance Your Body's Natural Ability to Maintain and Heal Itself*. New York: Knopf, 1995, s. 93–97 i 199–201.

¹⁹⁶ J. Day: *Twórcza wizualizacja dla dzieci...*, s. 46.

chowanej doświadczeniem i dziecięcą asocjacją. Sytuacja ta przywoła fantazje, z którymi trudno sobie poradzić lub przeciwnie – będące źródłem radości i pozytywnej energii. Oba typy sytuacji tkwią gdzieś w stereotypach naszych zachowań, ponieważ wspólnie składają się na doświadczenie i są generatorem późniejszych skojarzeń. Ważne jednak staje się tu ustalenie, dokonane przez A. Lazarusa, mówiące o tym, iż dzięki obrazom „[narodzonym z fantazji na temat rzeczywistości – K.K.] potrafimy często obejść bariery werbalne i dotrzeć do sedna rzeczy. [...] Skojarzenia obrazowe bywają niezwykle skuteczne w odkrywaniu przyczyny codziennych stanów rozdrażnienia. [...] umiejętne zastosowanie określonych obrazów stanowi klucz do rozwiązania problemów inaczej nierozwiązywalnych”¹⁹⁷.

Dzięki wzbogaceniu wizualizacji o rzeczywistość zabawową aktywność dokonujemy przełamania oporu przed ekspresją, a w dalszej kolejności prowadzimy jednostkę ćwiczącą w sferę coraz większej integracji – „zarówno tego, co nazywamy życiem psychicznym, jak i tego, co określamy dziełem sztuki. Biorąc za punkt wyjścia odczuwanie swojego ciała, możemy nauczyć się doświadczać siebie w świecie i stać się osobowością zintegrowaną”¹⁹⁸. Ćwiczący wyobraża sobie siebie w sytuacjach iluzyjnych, ale i retrospektywnych, przeżywa więc niejako „ja” realne, rzeczywiste i „ja” pożądane. Wchodzi w rolę, którą sobie przypisuje, ale może także „zagrać” kogoś, kim naprawdę nie jest. Poprzez taką wizualizację dociera do rzeczywistości wewnętrznej i subiektywnej, a więc do wyobrażeń tworzących strukturę życia wewnętrznego¹⁹⁹.

Wiąże się to oczywiście głównie z uruchamianiem półkuli „Gestalt”, czyli prawej, odpowiedzialnej za obraz całościowy zjawisk, za emocjonalne powiązania, intuicję, które zostają uruchomione za sprawą kinestetyki. Sztuka, muzyka, taniec generowane drogą „Gestalt” pełne są prawdziwej pasji, płynności ekspresji, niezbędnych cech twórczości. Dzieci z przewagą aktywności prawej półkuli traktują muzykę jako całość, badają ją, zamieniają na gest, grają, inaczej mówiąc: angażują się w to, co słyszą i odczuwają²⁰⁰.

Złożoność pojęcia wizualizacji najlepiej ukazać w postaci schematu, który precyzuje jednocześnie istotę zjawiska (zob. schemat 5).

Na ruchową wizualizację tekstu (interpretację kinestetyczną) składają się więc sytuacje zapamiętane, odtwarzane na drodze retrospekcji, oswajane i dopuszczające wystąpienie *katharsis*, sytuacje antycypowane, dotyczące pragnień, marzeń jednostki, spełniające walor kanalizacji i wreszcie czysta

¹⁹⁷ A. L a z a r u s: *Wyobrażenia w psychoterapii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000, s. 19 i 32.

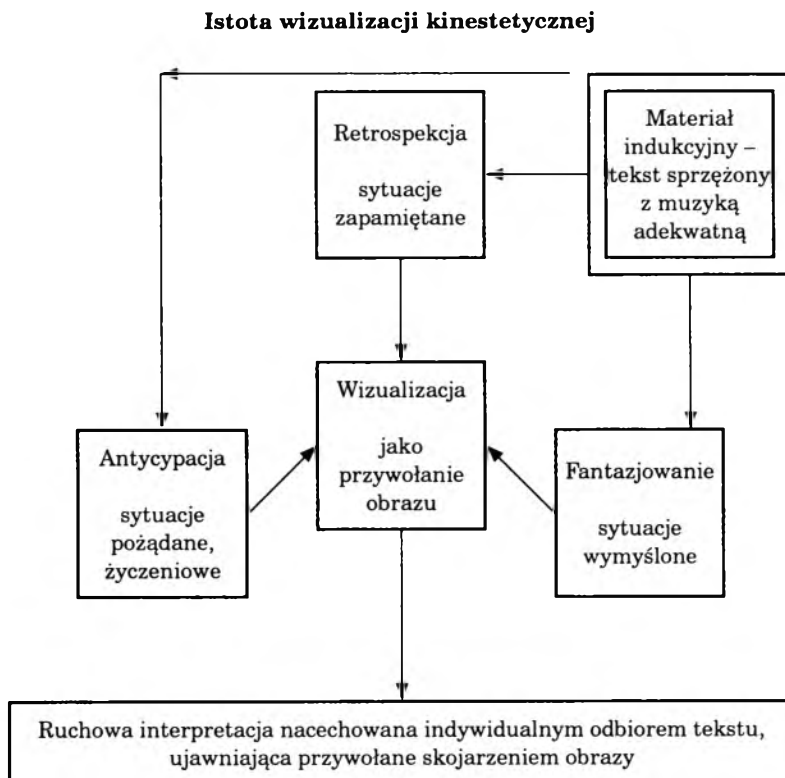
¹⁹⁸ Opinia J. Z i n k e r a, cyt. za: M. P i s z c z e k: *Terapia zabawą. Terapia przez sztukę (wybrane zagadnienia i metody)*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 1997, s. 53.

¹⁹⁹ Zob. G. E p s t e i n: *Uzdrowienie przez wizualizację...*, s. 12.

²⁰⁰ C. H a n n a f o r d: *Zmysłne ruchy...*, s. 183.

fantazja, nacechowana projekcją. Wszystko uzyskuje w finale przełożenie na ruch, który zakomponowany zostaje w przestrzeni²⁰¹.

Schemat 5



Źródło: Opracowanie własne.

Za sprawą takiej procedury uruchomiona zostaje polisensoryczna aktywność dzieci, która w sposób realny kreuje nowy wymiar rzeczywistości, jednocześnie zasadzając się na potrzebach i możliwościach własnych²⁰². Zabawa oparta na symbolach, będąca w istocie myśleniem inscenizowanym, zasadza się na czuciowo-ruchowych reakcjach dziecka, przez ruch i transakcjonal-

²⁰¹ Tu przywołana zostaje idea Rytmiki E. Jaques-Dalcroze'a, którego interpretacje rytmiczne, będące ruchowym kształtem muzyki, stały się zasadniczą inspiracją niniejszych rozważań (o czym pisano wcześniej).

²⁰² Zob. D. Zarębska-Piotrowska: *Rozwojowo-ludyczny aspekt treningu świadomości ciała a holistyczny rozwój dziecka. Gry mentalne*. W: *Funkcje zabaw w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Red. K. Duraj-Nowakowa. Kraków: Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, 1998, s. 137.

ne operacje²⁰³ wykonawca uczy się rozumieć rzeczywistość, dokonuje **abstrahowania odzwierciedlającego**, które warunkuje rozumienie semantycznej funkcji słów poetyckich.

Wizualizacja kinestetyczna powołuje niejako specjalnie zorganizowaną zabawę dzieci, polegającą na tworzeniu iluzyjnego teatru, w którym mogą zmieścić się wszystkie pomysły bawiących się jednostek. Tekst, poparty charakterem muzyki, podpowiada przebieg wydarzeń, a uczniowie starają się je zagrać ruchem. Powstaje opowieść, która ma wszelkie cechy spektaklu. Uczestnicy posługują się własnym ciałem, ale także wykorzystują rekwizyty, przedmioty „grające” odrębne role lub ilustrujące konkretną wizję. Cechą charakterystyczną jest tu niewątpliwie całkowita swoboda i „otwartość” historii opisaną ruchem. Zawsze można ją uzupełnić, coś dodać. Ale najważniejsze są jednostkowe pomysły dzieci, uczenie się indywidualnego odbioru muzyki, każdy w materiale indukcyjnym może bowiem usłyszeć coś specjalnego, może przywołać inną sytuację. To z pewnością najcenniejszy zysk tego typu zajęć. Jednocześnie uczestnik uczy się zaangażowanej recepcji literatury i muzyki, ewokującej aktywność, która zostaje swoiście kontynuowana i przeniesiona na dalsze obszary jego działania.

Przypadkowemu widzowi wydawać się może, iż jest to zaledwie zabawa w „taniec”. Wysublimowanemu znawcy dziecięcości natomiast w uczniowskich układach ruchowych ukażą się wszystkie najistotniejsze, prymarne cechy rzeczywistej kreatywności. Uczestnicy ruchowego teatru najczęściej sami poszukują właściwej dla siebie muzyki, dzięki temu uczą się akceptowania odmienności, rozumieją prawo do alternatywnych opinii. Wspólnie potem komponują układ przestrzenno-ruchowy, w którym każdy znaleźć może swoje miejsce. Wszyscy uczestnicy mają w nim prawo do indywidualnego nacechowania ruchu, co stwarza szansę na prawdziwe przeżywanie muzyki i doznanie artystyczne. Mniejszej uwagi wymaga tu precyzyjne zespolenie gestów, to nie tresura bowiem jest istotą naszej pracy, a ekspresja twórcza, która musi mieć walor indywidualności.

Sedno tkwi w działaniu zewnętrznym, jakże charakterystycznym dla dziecka u progu edukacji. Takim działaniu, gdzie proces tworzenia jest komplementarny z produktem końcowym, jakim jest artystyczne przedstawienie powstałe w konwencji ekspresji kinestetycznej. Zamyśl realizacji opiera się na aktywności ćwiczącego dziecka, które stymulowane zostaje przez tworzenie pola dla jego samodzielnych interpretacji. Cały zamyśl przestrzennej kompozycji teatralizacyjnej koncentruje się na możliwościach, a nie na niemożnościach, czerpiemy przecież z obszaru cielesnych umiejętności ucznia, stymulując je jednocześnie w stronę estetyki gestu i adekwat-

²⁰³ Pisz o tym, powołując się na idee J. Piageta, A. Falkiewicz: *Człowiek teatralny*. W: *Istnienie i metafora*. Wrocław: Wydawnictwo „A”, 1996, s. 32.

ności ruchu. Taka strategia to szansa dla ujawniania talentów, rozbudzania odwagi ukazania innym czegoś własnego, niepowtarzalnego i subiektywnego²⁰⁴. Dla nas wiąże się to z faktem uznania, iż w procesie edukacji atutem osobowości winna być jej niepowtarzalność, bo to ona właśnie czyni każdego człowieka odrębnym. Akt przyjęcia, zaakcentowania swojej odrębności, zrodzony w doświadczeniu własnej kreatywności, otwiera drogę wizji teatralnej ekspresji.

Nie bez znaczenia jest również fakt, iż ten sposób kontaktu z dziełem – elementem sztuki – uruchamia silne napięcie emocjonalne²⁰⁵. Okazuje się, że emocja, a może bardziej swoisty dyskomfort związany z wywołanym przez nią napięciem, musi znaleźć ujście w postaci ekspresji, a więc uzewnętrznienia osobistego odbioru. Ekspresja ta przyjmuje postać działalności artystycznej, powstają w jej efekcie obrazy czy raczej reprezentacje indywidualnej recepcji utworu. Przybiera ona kształt realizacji kinetyczno-przestrzennych. Dziecko staje się więc nie biernym czytelnikiem utworu, ale jego wykonawcą, dokonuje bowiem transformacji gotowego już tekstu na inny system semiotyczny. Jednocześnie zaistnieje w tym miejscu specjalnie pojęty akt hermeneutyczny, polegający na „pełnym spotkaniu się świata osoby autora znaku ze światem odbiorcy [...] właśnie na płaszczyźnie znaku, na podstawie którego – dzięki tożsamości struktury osobowej i duchowej – osoba może sobie odtworzyć identyczność sensu i funkcji znaku w odpowiednich warunkach”²⁰⁶.

Ważna staje się tu też swoista umowa między uczestnikami teatralizacji, że wszystko, co się pojawia, jest udziałem w grze, ma cechy iluzyjności²⁰⁷. Tu niejako dochodzimy do bazowej idei dla prezentowanej w niniejszej

²⁰⁴ Por. *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*. Red. W. Pilecka, J. Pilecki. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1995; W. Dykciak: *Poszukiwanie nowatorskich i alternatywnych koncepcji indywidualnej rehabilitacji oraz społecznej integracji osób niepełnosprawnych – aktualnym wyzwaniem praktyki edukacyjnej*. W: *Nowatorskie i alternatywne metody w praktyce pedagogiki specjalnej*. Red. W. Dykciak, B. Szychowiak. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 2001.

²⁰⁵ Por. K. Krasoń: *Tworzenie i recepcja sztuki jako przestrzenie realizacji potrzeb dziecka*. W: *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*. Red. A. Karpińska. Białystok: Trans Humana, 2003, s. 220–231; K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała: *Obcowanie ze sztuką jako odkrywanie własnych możliwości. Strategia intersemiotycznego i polisensorycznego wsparcia dzieci o obniżonej sprawności intelektualnej*. „Auxilium Sociale. Wsparcie Społeczne” 2002, nr 3/4, s. 94–108.

²⁰⁶ Cz.S. Bartnik: *Hermeneutyka personalistyczna*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1994, s. 112.

²⁰⁷ Piszę na ten temat szerzej w: *Ruch niedyrektywny – obszary dozwolone i niebezpieczne*. [Referat wygłoszony 22 III 2002, podczas II Konferencji Naukowej z cyklu Twórczość i Wartości, nt. „Odpowiedzialność w twórczości”, zorganizowanej przez Wyższą Szkołę Humanistyczno-Ekonomiczną w Łodzi i Towarzystwo Naukowe Prakseologii; materiały w druku].

szym opracowaniu wizji: ponieważ trudne zagadnienia powodują, że się ich unika, podczas ruchowej interpretacji pomagamy zamienić dziecku to, czego boi się pokazać lub co trudno jest zagrać, na coś, czym można się bawić. Tworzy się wówczas „kalka” problemu, odtwarzana podczas gry, powoli traci więc owa trudność swą traumatyzującą moc.

Odrębny element buduje tu ruch rzeczywisty, doznanie kinestetycznej natury. Obiekt poruszający się, a zwłaszcza percepcja owego ruchu wpływa u małych dzieci na lepsze rozumienie informacji. Człowiek na początku swej ontogenezy poznaje przecież świat właśnie za sprawą motoryki, myśli poprzez dotykanie, przemieszczanie, manipulowanie. Tworzenie znaków kinestetycznych uznać można więc za jedną z bardziej udanych dróg nawiązywania kontaktu, także tego o nośności metaforycznej wynikłego z obcowania z tekstem poetyckim. Obiektem metaforyzacji staje się własne ciało dziecka, naśladujące posługiwanie się wyimaginowanym przedmiotem, narzędziem, wykonywanie czynności. W sposób niejako przyrodzony w tym działaniu ujawnia się **projekcja**, będąca punktem wyjścia twórczości, nabierającej cech tożsamyh dla aktualnej emocji, intuicji²⁰⁸, ponieważ w zabawie teatralizacyjnej mały aktor przekazuje poprzez przenośnię, wyobrażoną i odtworzoną gestem, informację na temat siebie samego.

Założeniem prezentowanej tu formuły dziecięcego teatru ruchu jest stworzenie sytuacji, w której uczestnicy zajęć opowiadają za pomocą gestu powstałą w ich wyobraźni historię, która ma wymiar *quasi*-fabularny, ale równocześnie informuje widza o tym, jaki jest sam aktor. „Metafora taka uruchamia się poprzez podobieństwo grającej osoby (która jest tematem) i odgrywanego obiektu (będącego nośnikiem, służącym do uwypuklenia cech osoby grającej – małego aktora). Aktor mówi poprzez gest o obiekcie lub iluzyjnej sytuacji, ale pozostawia na niej piętno siebie, przez co może także odkryć nowe wartości i dążyć do samopoznania. Będzie się to odbywało w bezpiecznej formie, bo gest, mimika odgrywanej postaci jest wyrażeniem metaforycznym. Obiekt i sytuacja są tu przenośnym komunikatem o tym, co aktor ma do powiedzenia o sobie”²⁰⁹.

Tu warto zatrzymać się jeszcze przy jednym specyficznym mechanizmie psychologicznym, jaki pojawia się w wyniku ekspresyjnego uzewnętrznienia własnych doznań – a mianowicie przy **kanalizacji**²¹⁰. Ma ona walor ra-

²⁰⁸ Zob. J.-M. Robione: *Kontakt – doświadczenie elementarne*. „Gestalt. Kwartalnik Polskiego Stowarzyszenia Psychologów Praktyków” 1994, nr 14, s. 7.

²⁰⁹ K. Krasoń: *Metafora w geście zaklęta, czyli komunikacja niewerbalna w edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*. T. 2: *Różne aspekty edukacji lingwistycznej dziecka*. Red. M.T. Michalewska. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001, s. 280–281.

²¹⁰ Terminu „kanalizacja” użyto zgodnie z rozumieniem prezentowanym przez E. Węgrzynowicz: *Psychoterapia indywidualna przy pomocy rysunku w zastosowaniu do dzieci*

dzenia sobie z napięciem, własnymi przeżyciami traumatycznymi poprzez ustalone i opanowane formy zachowania się. Dla nas będzie to możliwość wyrażenia osobistych przeżyć w związku z dziełem literackim poprzez różne formy ekspresji. Dzięki temu czytelnik uwolni się od napięć i wyartykułuje to, co jest przedmiotem jego doznania. Przywołanie za pomocą tekstu literackiego doznań natury wzrokowej, słuchowej czy kinetycznej projektuje wszelkie tkwiące w pamięci zdarzenia, a przez to uczy radzenia sobie z wypartymi w nieświadomość deficytami. To cechuje indywidualny odbiór dzieła, pozwala na wyjaśnianie go zgodnie z własną interpretacją. Pojawiają się tu mechanizmy projekcji i kanalizacji i one zdają się ukierunkowywać mechanizm wizualizowania ruchu (zob. schemat 6).

Schemat 6

Procedura działania intersemiotycznego w wizualizacji kinestetycznej



Źródło: Opracowanie własne.

Wyrażenie siebie i odbiór własnej aktywności ruchowo-przestrzennej relacjonującej indywidualną interpretację, stworzoną na użytek zespołowej prezentacji, pozwala na ponowne przeżycie, przemyślenie i zrozumienie wydarzeń. Powtórna refleksja umożliwia pełniejszy ogląd zjawisk, a także pogodzenie się z istniejącym porządkiem rzeczy. Takie niczym nieskrępowane

wyrażanie własnych doznań powstałych na kanwie interpretacji tekstu sprzyja „odreagowaniu stłumionych uczuć, pozwala częściowo (w ramach przedstawienia) stać się osobą, którą chciałoby się być. Prowadzi także do zmiany zachowania w kierunku lepszego przystosowania się do rzeczywistości”²¹¹.

Znamienne jest dla nas specyficzne spotkanie człowieka z człowiekiem, jakie dokonuje się podczas wizualizacji kinestetyczno-przestrzennej. Każdy interpretator obdarza innego uczestnika układu oryginalnym, własnym sposobem odczuwania i rozumienia świata, proponuje wynikające z odmiennej wrażliwości środki wyrażania siebie. Ekspresja niejako zdaje się płynąć wprost z tożsamości wykonawców. Jest to zgodne z naszym rozumieniem procesu tworzenia. Winien on bowiem uwalniać psychikę od schematu czy stereotypu, proponować jakiś nowy układ, nowy wzór, nową modalność, dawać możliwość wykonywania działań, w których człowiek może zyskać uznanie, może pokazać swoją rzeczywistą wartość, dlatego tworzenie wizualizacji ruchowo-przestrzennej musi być dziełem autonomicznym opierającym się przede wszystkim na oryginalności. Jana Pilatova powie przecież: „ludzie o szczególnych losach, szczególnych wyzwaniach [...] spotykają się w przestrzeniach otwartych przez teatr możliwości, gdzie odmienność przestaje być przewinieniem, a staje się niepowtarzalnością. Odkrywanie nowych możliwości jest powiązane z oryginalnością, osobnością uczestników”²¹².

Ważne jest tu zwłaszcza porozumienie i współdziałanie w grupie, wzajemny szacunek dla swoich pomysłów, przyjmowanie i dzielenie się przemyśleniami. Powstaje przecież zespołowa kompozycja, w której każdy uczestnik ma swoje miejsce, jest potrzebny i równie ważny. Jak się okaże w części empirycznej tej publikacji, jest to czynnik znaczący dla kształtowania pożądanej struktury socjometrycznej grupy, w której będą obcować ze sobą jednostki wzajemnie się akceptujące i szanujące. Tak rozumiana analiza pozawerbalna tekstu ma ogromny, ważny dla nas, walor wychowawczy i społeczny. Wpływa na wzrost aktywności oraz rozwój umiejętności współdziałania w zespole, pozwala poznać samego siebie, ale także odkryć własne miejsce pośród innych uczestników zajęć.

3.3. Komponenty strategii w ujęciu zintegrowanym

Istotne dla całej koncepcji jest założenie, wynikające z dotychczasowych rozważań, że głównym elementem wprowadzania ucznia w świat literatury jest wykorzystanie właściwej drogi przekazu komunikatu słownego oraz

²¹¹ N. Sillamy: *Słownik psychologii*. Katowice: „Książnica”, 1994, s. 292–293.

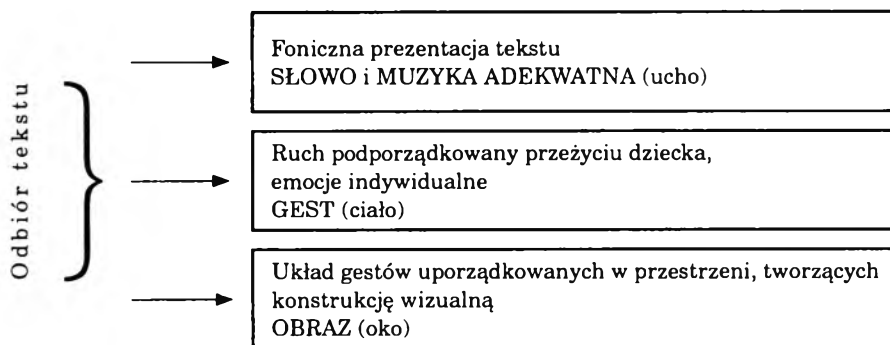
²¹² J. Pilatova: *Teatr jako wyzwanie*. „Scena” 2000, nr 5 (13), 6 (14), s. 19.

interpretacji, docierających do wszystkich odbiorców. Nauczyciel, o czym była już mowa wcześniej, nadaje głosowo tekst i pełni rolę pośrednika, który w przekazie wykorzystuje także różne środki ekspresji. Powinien na tyle zainteresować odbiorcę, aby wytworzyła się u niego potrzeba identyfikacji z bohaterem lub sytuacją przedstawioną w utworze, tylko wówczas u dziecka uruchomią się asocjacje i odniesienia własne²¹³. Tekst następnie zostaje przekodowany na inny system znaków: gest, obraz, dźwięk, zgodnie z osobistymi przeżyciami i skojarzeniami²¹⁴, a uczeń w ten sposób uzyskuje informacje o sobie samym, co z kolei „prowadzi do spontanicznego wyrażania siebie, ekspresji, na której nauczycielowi tak bardzo zależy”²¹⁵.

W przykładzie intersemiotycznym przez układ przestrzenno-ruchowy różne znaki (słowne, dźwiękowe) zostają przetransponowane na zachowania kinestetyczne. Tak więc to, co dziecko czuje, czego doznaje w kontakcie z tymi znakami, wyrażone zostaje ruchem. Element gry cielesno-kinestetycznej wzbogaca w tym przypadku odbiór foniczny dzieła, czyli pozwala dziecku doświadczyć go całym sobą. Dodatkowo uaktywnia także kanał wzrokowy przekazu poprzez uporządkowanie tego ruchu w przestrzeni. Wiersz przełożony zostanie na zachowania pozawerbalne, a ta specyficzna translacja przybierze określoną formę (zob. schemat 7).

Schemat 7

Odbiór i interpretacja tekstu przez polisensoryczny przekaz intersemiotyczny



Źródło: Opracowano na podstawie rysunku pomieszczonego w: K. Krasoń: *Teatr dźwięku, obrazu i ruchu, czyli zabawa z poezją dla najmłodszych*. W: *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz, I. Socha. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1996, s. 179 i 180.

²¹³ Zob. K. Krasoń: *Ruch i obraz jako element komunikacji literackiej (projekcja – identyfikacja – empatia)*. W: *Homo Communicus. Szkice pedagogiczne*. Red. W. Kojś przy współudziale Ł. Dawid. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000, s. 139.

²¹⁴ Zob. K. Krasoń: *Intersemiotyczne pojmowanie analizy tekstu literackiego a koncepcja nauczania zintegrowanego*. „Nowa Poliszczyna” 2000, nr 3, s. 22.

²¹⁵ Eadem: *Ruch i obraz jako element komunikacji literackiej...*

Materiał literacki jest w takim zintegrowanym spojrzeniu na edukację centralnym elementem koncepcji zajęć, służącym wywołaniu różnorodnej aktywności, uruchamiającym w całościowy sposób wszystkie rodzaje modalności człowieka. Chodzi o symultaniczne wykorzystanie preferencji w odbiorze informacji i drogach uczenia się oraz czynnościach kreacyjnych, co już stanowiło podstawę wcześniejszych ustaleń. Dzięki temu odnajdujemy drogę do zorganizowania wszechstronnego działania dziecka, a co za tym idzie: umożliwiamy mu również wszechstronny wzrost.

Dzieci po wysłuchaniu wiersza swobodnie prezentują ruchem własne asocjacje związane z materiałem lirycznym; aby ułatwić im to zadanie, odtwarzamy równocześnie tak zwaną muzykę adekwatną, dostosowaną do charakteru utworu poetyckiego²¹⁶. Podczas tej fazy uruchamiana jest całkowita i nieograniczona ekspresja twórcza.

W finalnej części analizy tworzymy razem symultanicznie konstrukt kinestetyczny, oparty na poszczególnych ruchowych rozwiązaniach zaproponowanych przez uczniów. Mamy tu do czynienia ze wspólnym komponowaniem algorytmu ruchowej interpretacji wiersza. I choć nie ma owo już cech czysto dywergencyjnych działań, a tylko reprezentuje konieczność przejęcia istniejących propozycji, to jednak ta faza ma walor specyficzny. W ten sposób usankcjonowana zostaje bowiem wartość indywidualnych pomysłów wszystkich uczestników zajęć, uznajemy je za cenne i włączamy do przygotowanego układu przestrzennego. Podczas tej fazy analizy dzieci współpracują ze sobą, komponują wspólnie z nauczycielem nową interpretację, co możemy uznać za swoście pojętą twórczość wspólną²¹⁷.

3.3.1. Redundancja kodowania, czyli słuchanie

Słowa i muzyka ulegają przetworzeniu w różnych częściach mózgu – scynygramowe badania wskazują bowiem rozjaśnienia lewej strony, gdy słucha się słów, prawej zaś w wyniku kontaktu z dźwiękami²¹⁸. Zespoleń bodźców werbalnych i muzycznych uruchomi więc symultanicznie obie części mózgu (co jest elementem dość zasadniczym w prezentowanej strategii), a wielość dróg inspiracji wpływa na jakość wyzwalanej aktywności twórcy²¹⁹.

²¹⁶ Podobną koncepcję znajdziemy w: L. Ridley: *A music Therapy Approach, evoking Spontaneous Movement from people with Dual-Sensory impairment*. „The Journal of British Music Therapy” 1987, part 1, No. 1, s. 25.

²¹⁷ O twórczości wspólnej zob. M. Stasiakiewicz: *Twórczość i interakcja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1999, s. 129.

²¹⁸ Zob. na ten temat szerzej: R. Carter: *Tajemniczy świat umysłu...*, s. 147.

²¹⁹ Zob. J. Gnitecki, B. Wójcik: *Plastyka. W: Rozwijanie aktywności twórczej uczniów*

Połączenie różnych dróg przyjmowania i emitowania znaków doskonale odpowiada też koncepcji Allana Paivio²²⁰, nazwanej **redundancją kodowania**. Paivio wskazuje, że treści obrazowe i słowne przechowywane są w pamięci w dwóch systemach, wskazujących specyficzną modalność. Reprezentacje umysłowe zaś mają swoje źródło w doświadczeniu natury percepcyjnej, także motorycznej i uczuciowej, co dla nas jest sprawą znaczącą. Bodźce niewerbalne, zgodnie z tą koncepcją, reprezentowane są w systemie wizualno-przestrzennym i dopiero pośrednio w kodzie werbalnym. Odwrotnie ma się rzecz z bodźcami natury językowej. Celowe wydaje się przeto podwojenie indukcji, połączenie wiersza z muzyką adekwatną²²¹. Wydaje się przecież niepodważalną kwestią, iż „czynnikiem istotnie modyfikującym efekty pamięci jest liczba kodów wzbudzonych przez bodziec”²²². W naszym przypadku bodziec językowy – tekst, połączony zostaje z jedną drogą (lub kilkoma drogami) ekspresji, stanowiącymi odmienne, lecz semantycznie tożsame sposoby kodowania znaczeń. Dzięki temu łatwiej dotrzemy do ucznia, stworzymy mu szansę na pełniejszy odbiór utworu literackiego i jednocześnie zaspokoimy potrzebę aktywności²²³.

Procedura oddziaływania zakłada, że punktem wyjścia zajęć jest równoczesny, symultaniczny kontakt dziecka z dwoma bodźcami (indukcjami): werbalnym, w postaci poetyckiego słowa i muzycznym – opierającym się na odtworzeniu nagrania muzycznego²²⁴. Uczestnicy doświadczają więc rzeczywistości zakodowanej w dwóch przekazach artystycznych, słuchaniu wiersza towarzyszy podkorowo docierająca do odbiorcy muzyka, może ona zatem również ujawniać uczucia tego, który jej słucha²²⁵. Mentalne obrazy – indukowane poprzez bodziec muzyczny i werbalny – uczestnicy w dalszej części zajęć intersemiotycznie transponują na znaki kinetyczne, dokonywane jest więc kolejne przełożenie bodźca na inny system semiotyczny, co jest zjawiskiem pożądanym, bo przecież fakt „przekładalności informacji z jednego kodu na inne zapewnia elastyczność poznawczego funkcjonowania człowieka”²²⁶.

klas początkowych. Zarys metodyki. Red. J. Kuja wi ń s k i. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990, s. 164.

²²⁰ A. Paivio: *Mental representations. A dual coding approach*. New York: Oxford University Press, 1986.

²²¹ Zestaw materiału indukcyjnego znajduje się w aneksie 2, każdy wiersz opatrzony jest notką dotyczącą muzyki dobranej celowo dla wzmocnienia bodźca.

²²² Zob. S. Dylak: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli...*, s. 50.

²²³ Wspominam o tym w: *Teatr dźwięku, obrazu i ruchu...*

²²⁴ Zob. K. Krasoń: *Muzyka i literatura. Szanse czy zagrożenia w edukacji zintegrowanej*. W: *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*. Red. L. Katarzyńczuk-Mania, J. Karcz. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2002, s. 83–92.

²²⁵ T. Natanson: *Programowanie muzyki terapeutycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego, 1992, s. 116.

²²⁶ S. Dylak: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli...*, s. 51.

Punktem wyjścia jest tu właściwie zorganizowana sytuacja przedreceptyjna. Jej celem jest wprowadzanie odpowiedniego nastroju i atmosfery do pracy twórczej oraz przygotowanie słuchacza do świadomego odbioru prezentowanego tekstu. Jedną z możliwości stworzenia owej sytuacji jest zainspirowanie aktywności. Mogą tu znaleźć miejsce przede wszystkim ćwiczenia uwrażliwiające na działanie własnego organizmu, na przykład zabawy rozwijające świadomość ciała. Daje to szansę wyciszenia, koncentracji i osiągnięcia harmonii emocjonalnej²²⁷. Już wtedy pojawi się specjalnie dobrany materiał dźwiękowy.

Muzyka określana jest jako najbardziej społeczna ze wszystkich dziedzin artystycznych²²⁸, nigdzie w sztuce nie ma bowiem tak dużej możliwości bezpośredniego docierania do człowieka jak właśnie za pośrednictwem muzyki. Zajęcia muzyczne są obszarem, w którym możliwe jest wspieranie rozwoju dziecka przede wszystkim tam, gdzie komunikacja werbalna nie wystarcza. Muzyka dysponuje takimi środkami wyrazu, które niejednokrotnie są lepszym środkiem ekspresji emocji aniżeli słowa. Można przyjąć założenie, że w procesie nawiązywania muzycznego „dialogu” (jeśli potraktujemy muzykę jako specyficzny rodzaj języka²²⁹) dziecko uzyskuje lepszy dostęp do własnych emocji i łatwiejsza jest ich ekspresja, a jednocześnie wzrastają jego zdolności empatyczne, co na poziomie społecznym sprzyja lepszym relacjom w klasie.

Muzyka odpowiednio dobrana, będąca materiałem indukcyjnym, traktowana jest tu jako wielowymiarowy środek komunikacji, wyrażania uczuć często wypartych lub nieuświadomionych²³⁰ i pełni rolę impulsu towarzyszącego ruchowi²³¹. Przez słuchanie tekstu połączonego z nadaniem muzyki i poddanie się ich wspólnej emocjonalnej nośności, pobudzamy swoiście pojęte powiązania międzyanalizatorowe, konstruując oddziaływanie oparte na integracji percepcyjno-motorycznej, jakże pożądaną w edukacji małego dziecka²³².

²²⁷ K. Krasoń: *Znak kinestetyczno-cielesny...*; zob. też: Eadem: *Poezja i zabawa*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1997, nr 3, s. 153 oraz Eadem: *Przeżycie estetyczne a kształcenie literackie w edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Współczesne tendencje w teorii i praktyce nauczania początkowego*. Red. H. Moroz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997, s. 52.

²²⁸ Zob. D.J. Hargreaves, A.C. North: *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

²²⁹ Przyjmuje się twierdzenie, że muzyka stanowi „zorganizowany system znaków i sygnałów”, co pozwala w tym kontekście potraktować ją jako język, zob. W. Strobel, G. Hauptmann: *Musiktherapie...*, s. 55.

²³⁰ Takie rozumienie funkcji muzyki znajdziemy w: R. Klöppel, S. Vlieh: *Rytmika w wychowaniu i terapii. Rozpoznanie i korygowanie zaburzeń zachowania u dzieci*. Przekł. A. Florek. Warszawa: PNO Studio Grafiki Komputerowej, 1995, s. 45.

²³¹ M. Frostig: *Bewegungserziehung*. München: Reinhard, 1980, s. 175.

²³² Na temat znaczenia dla wstępnej edukacji małego dziecka integracji percepcji i motoryki czytaj w: M. Bogdanowicz: *Integracja percepcyjno-motoryczna...*, s. 12–48.

Co równie ważne przy określaniu rodzaju zakodowanych w przekazie słownym i muzycznym informacji, otrzymujemy w wyniku ich połączenia okazję do uruchomienia dwóch typów komunikacji: **digitalnej i analogowej**²³³. W przypadku komunikacji digitalnej dochodzi do wymiany informacji w ramach przyjętych umownie kodów językowych, zaś analogowa (w postaci ruchów i sygnałów, za pomocą których uczestnicy uzewnętrzniają swój nastrój i postawę) niesie za sobą informację o stosunku, w jakim pozostają wobec siebie jednostki porozumiewające się ze sobą. Można przyjąć, że komunikacja za pośrednictwem muzycznych środków wyrazu toczy się zazwyczaj na płaszczyźnie analogowej, zaś słowna – znamionuje jej walor digitalny. Dźwięki, za sprawą swojej wieloznaczności, bardziej aniżeli język współgrają ze sferą emocjonalną, dlatego z ich pomocą można wyrazić się w sposób bardziej bezpośredni²³⁴. Komunikat muzyczny stanowi analogię niewerbalnych lub prewerbalnych form komunikowania, zyskuje na znaczeniu w obszarach, do których trudno dotrzeć za pomocą słowa²³⁵.

Dzięki połączeniu słowa i muzyki uzyskujemy skończony akt komunikacji (docieramy jednak głównie do słuchowców), zwłaszcza przyjmując, że konsekwencją tej indukcji będzie dalsza transpozycja na kolejny element porozumienia niewerbalnego – gest.

3.3.2. Improwizacja, czyli ruch niedyrektywny

Następstwem wysłuchania tekstu jest dokonanie translacji percypowanego słowa na gest. Dzieci – uruchamiając projekcję, asocjacje i wizualizując – wyobrażają sobie postacie z utworu, sytuacje lub starają się oddać jego nastrój. Dzięki wyobraźni przepracowują one rzeczywistość zgodnie z własnymi potrzebami²³⁶, a poszczególne fragmenty tekstu przełożone zostają na ruch zgodnie z ich emocjami. Powstaje w ten sposób kinestetyczny obraz utworu na kształt opowieści ruchowej. Każdy ma prawo przedstawić swoją propozycję, odbywa się to na zasadzie „burzy mózgów”. To moment niedyrektywny, kiedy uczestnicy swobodnie improwizują ruchem to, co wyobrazili

²³³ P. Watzlawick, J.H. Beavin, D.D. Jackson: *Menschliche Kommunikation*. Bern-Stuttgart: Huber, 1972, s. 61–64.

²³⁴ Zob. U. Rauchfleisch: *Musik hören, Musik schöpfen*. Göttingen–Zürich: Vandenhoeck i Ruprecht, 1996.

²³⁵ Por. W. Strobela, G. Hauptmann: *Musiktherapie...*, s. 58.

²³⁶ L.S. Wygotski, przytaczam za: W. Limont: *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1996, s. 45. Zob. też: J. Prokopiuk: *Aktywna imaginacja według Junga*. „Charaktery” 2001, nr 6.

sobie podczas indukcji słowa wzbogaconego materiałem muzycznym. Tworzą znaki kinetyczne i swoistą ruchową opowieść. Elżbieta Skowrońska-Lebecka pisze: „Ważne jest, aby nauczyciel zostawił uczniom czas na odkrywanie w sobie tych wszystkich tkwiących w nas, ale nie uświadamianych możliwości. Jest to właśnie pierwszy etap spontanicznej improwizacji, podczas której dochodzi do gromadzenia materiału twórczego w postaci oryginalnych, nowych gestów”²³⁷ i poszukiwania symboli ruchowych wyobrażonych sobie obiektów i sytuacji.

Iluzyjność (działanie „na niby”) z jednej strony zapewnia status zabawy wymyślonej, niejako „niegroźnej” w swoim kształcie fabularyzowanym, z drugiej dopuszcza jednak do generowania pomysłów w kierunku, który wcale nie musi mieć bezpiecznego wymiaru. Improwizowany ruch nie może jednak podlegać ograniczeniom, istnieje bowiem niebezpieczeństwo zatrażenia – przez stawianie mu barier – tego, co w nim szczególnie cenne, spontaniczności i dywergencyjności działania małego uczestnika zabawy, wynikających z niedyrektywizmu²³⁸.

Idea niedyrektywności²³⁹ powołana do życia została głównie za sprawą Carla Rogersa²⁴⁰ oraz jego uczniów (między innymi Virginii Mae Axline). Jest to podejście nastawione na osobę, na taki sposób bycia z drugim człowiekiem, który sprzyja zdrowym zmianom i ułatwia rozwój jednostki. Założenie jest następujące: każdy człowiek posiada zdolność rozumienia samego siebie, a co za tym idzie także konstruktywnych zmian zachowania. V.M. Axline²⁴¹ określa ją jako technikę nieukierunkowaną, w której dziecku pozostawia się w zabawie całkowitą swobodę, samo bowiem decyduje, co i w jaki sposób będzie robiło. Zabawa w niedyrektywnym ujęciu Axline jest naturalnym środkiem samowypowiadania się, stwarza dziecku możliwość „odegrania” swoich uczuć i problemów. Można pójść dalej i nazwać go środkiem ekspresji, za pomocą której dziecko potrafi zaskakiwać samo siebie²⁴².

²³⁷ E. Skowrońska-Lebecka: *Dźwięk i gest...*, s. 14. Zob. także płynność ideacyjna w ujęciu J.P. Guilforda: *Natura inteligencji człowieka*. Przeł. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Rachicki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1978.

²³⁸ Piszę na ten temat w: *Ruch niedyrektywny – obszary dozwolone i niebezpieczne...*

²³⁹ W oryginalnej wersji metoda terapii niedyrektywnej przeznaczona była dla dzieci agresywnych i wrogich, lękliwych, zamkniętych, wycofujących się, mutystycznych, infantylnych, uzależnionych od dorosłych, nieprzystosowanych – dzieci z zaburzeniami emocjonalno-społecznymi, którym odmówiono miłości, poczucia bezpieczeństwa i szczęścia, zob. B. Bokus: *Niedyrektywna terapia zabawowa. Koncepcja V. Axline*. „Psychologia Wychowawcza” 1979, nr 5, s. 673–688; G.L. Landreth: *Play therapy. Dynamic of the process off counseling with children*. Springfield: CHC Thomas Publ., 1982.

²⁴⁰ C. Rogers: *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*. Przeł. A. Dodziuk, E. Knoll. Wrocław: Thesaurus-Press, 1991, s. 7–8.

²⁴¹ V.M. Axline: *Play therapy*. New York: Ballantine Books, 1947.

²⁴² D. Winnicott: *Bawienie się. Rozważania teoretyczne*. W: *Dziecko w zabawie i świecie*.

Dzięki temu osiąga emocjonalną stabilność i staje się bardziej dojrzałe. Technika ta sprowadza się więc do tego, żeby stworzyć dziecku możliwość podjęcia każdej swobodnie obranej działalności, podczas której będzie ono mogło „ujawnić swoje istotne potrzeby rozwojowe i autoterapeutyczne, jak również w dużym stopniu zaspokoić je”²⁴³. W tym opracowaniu uznana została za podstawę rzeczywiście twórczej aktywności małego wychowanka. Niedyrektywność należy odróżnić od permissywności, której wyznawcy zakładali, że dzieci nie wolno niczym frustrować, należy zrezygnować z wszelkich rygorów i tolerować nawet krzywdzenie innych i siebie. Efekty działań tego rodzaju okazały się przeciwne do przewidywanych (często występujące nerwice, wykołajenie, pozbawienie poczucia bezpieczeństwa). Niedyrektywność natomiast to powstrzymywanie się od wydawania poleceń podczas zabawy, dla nas także w trakcie aktywności dywergencyjnej. Jednak dorosły nie jest wbrew pozorom pasywnym obserwatorem, jego zadanie polega na towarzyszeniu wychowankowi, słownie lub niewerbalnie przekazuje on dziecku, że widzi to, co ono robi i odczuwa. Dziecko jest tego świadome i z kolei samo zaczyna uświadamiać sobie swoje przeżycia²⁴⁴.

Pełna swoboda jest jednak ograniczana, głównie ze względu na bezpieczeństwo. Dzieci nie mogą szkodzić sobie i innym dzieciom, wykonywać czynności zagrażających zdrowiu i życiu uczestników zajęć, niszczyć umyślnie przedmiotów. Są to zatem ograniczenia zewnętrzne.

Za sprawą improwizacji ruchowej przy muzyce można osiągnąć pewien podwójny efekt: z jednej strony następuje tak zwane słuchanie-do-wewnątrz, z drugiej strony słuchanie-na-zewnątrz. Pierwsze oznacza koncentrację na własnym głosie wewnętrznym, który obejmuje fantazję, emocje, potrzeby, marzenia, drugie natomiast jest wsłuchiwanie się w otoczenie, które umożliwia reagowanie na bodźce docierające drogą akustyczną²⁴⁵.

Aktywność tego rodzaju zaspokoi przede wszystkim kinestetyków, którzy wyrażają swoje emocje ruchem. Spełnienie znajdą tu także słuchowcy, jeśli pozwolimy połączyć ruch z werbalizacją – słuchowiec może opowiedzieć o tym, co czuje.

Potrzebna jest tu także rzeczywista werbalizacja, nawiązanie porozumienia pomiędzy uczestnikami zajęć. Słowne określenie dotyczące własnego wytworu ujawni indywidualne odczytania, wskaże drogę dalszego poszukiwania sensów, tym razem porządkowanych wspólnie przyjętą interpretacją.

cie języka. Red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka, 1995, s. 215–231.

²⁴³ H. Olechnowicz: *Opowieści terapeutów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997, s. 84.

²⁴⁴ Eadem: *Dziecko własnym terapeutą. Jak wspomagać strategie autoterapeutyczne dzieci z dysfunkcjami więzi osobistych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995, s. 8.

²⁴⁵ Zob. W. Strobel, G. Haupmann: *Musiktherapie...*

Jest to możliwe, jeśli docenimy najistotniejszą z cech działalności twórczej, jaką jest tolerancja na niejednoznaczność²⁴⁶.

Refleksja rodząca się podczas takich kinestetycznych działań pomaga uczestnikom łatwiej zrozumieć to, czego się nauczyli, pozwala odnieść się do indywidualnych doznań. Poruszać się w sensie przestrzennym „[...] znaczy ujawniać. Ruch ciała jest jednym z pierwotnych sposobów okazywania tego, co czujemy”²⁴⁷. Dodajmy także: pierwszym sposobem poznawania otaczającej rzeczywistości. W ruchu odzwierciedlone zostaje metaforyczne przesłanie utworu, odkrycie i doznanie emocjonalne tej metafory stwarza szansę na niepowtarzalne spojrzenie na otaczającą dziecko rzeczywistość. Nastąpi to przez pryzmat kreatywnego działania.

3.3.3. Układ przestrzenno-ruchowy, czyli konstrukt powtarzalny

W kolejnym etapie należy uporządkować propozycje cząstkowych gestów, ustalić fazy ruchu i wraz z grupą ćwiczących opanować całość przebiegu kinestetycznego. Gesty wykorzystywane w ilustracji są zazwyczaj proste, oparte na wcześniejszych doświadczeniach dziecka, stąd ich realizacja nie sprawi nikomu problemu. Wręcz przeciwnie, wspólna aktywność ruchowa daje dzieciom wiele satysfakcji i radości. Oprócz tego wzajemne porozumiewanie się za pomocą mimiki, gestu czy postawy ciała uczy posługiwania się pozawerbalnymi metodami oddziaływać²⁴⁸.

Poszczególne propozycje ruchowe zostają skomponowane w usystematyzowany układ. Każdy uczestnik znajduje w nim swoje miejsce, a całość oddaje kształt tekstu literackiego. Dążymy do tego, aby uczniowie działali w synchronii, to znaczy poruszali się, współpracując ze sobą²⁴⁹, przynosi to wspólne pole napięcia, przy jednoczesnym tworzeniu obrazowego przełożenia działań ruchowych. To oczywiście znakomite pole do popisu dla wzrokowców. „Powstaje obraz czasoprzestrzeni utworu, nakreślony ruchem uporządkowanym według kolejności doznawanej i percypowanej treści wiersza i rozmieszczonym w płaszczyźnie wertykalnej i horyzontalnej. Translacja słowa na język ciała, ruch i obraz zostaje zakończona”²⁵⁰.

²⁴⁶ O owej tolerancji pisze J. Sołowiej: *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1997, s. 13.

²⁴⁷ A. Gersie, N. King: *Drama. Tworzenie opowieści w edukacji i terapii*. Tłum. K. Ruśtecka. Warszawa: Wydawnictwo „Cyklady”, 1999, s. 322.

²⁴⁸ K. Krasoń: *Teatr dźwięku, obrazu i ruchu...*, s. 181.

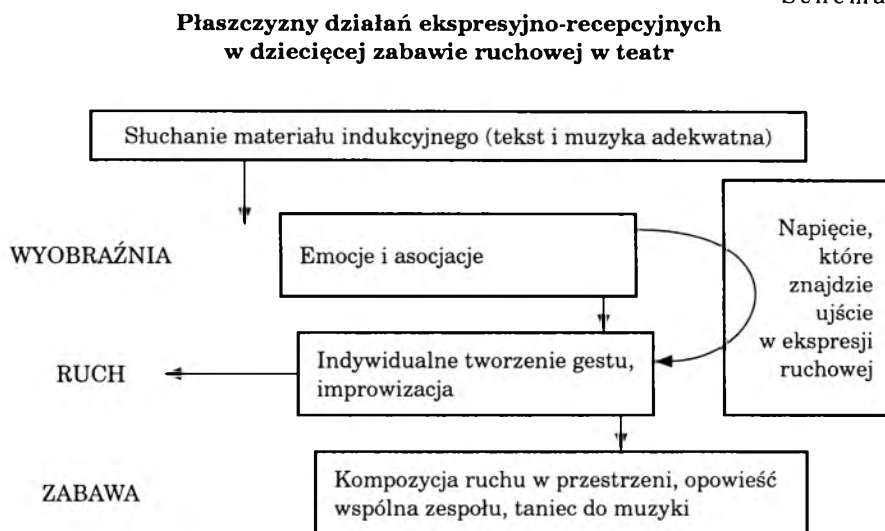
²⁴⁹ Zob. E.T. Hall: *Rytm i ruch ciała*. W: Idem: *Poza kulturą...*, s. 75–84.

²⁵⁰ K. Krasoń: *Teatr dźwięku, obrazu i ruchu...*, s. 182.

Powstała zatem ruchowa interpretacja utworu, którą można powtórzyć, ponieważ poszczególnych gestów muszą nauczyć się wszyscy, tylko wówczas układ jest gotowy. Autorami tego wspólnie stworzonego ruchowego dzieła sztuki są wszyscy uczestnicy. Prezentowany wcześniej utwór można teraz przeżyć na nowo, ale słowo zastąpione zostało cielesnym doznaniem, które staje się udziałem wszystkich odbiorców.

Jeśli chcielibyśmy scharakteryzować przebieg całej zabawy, możemy odwołać się do kolejnego schematu (nr 8).

Schemat 8



Źródło: Opracowanie własne.

Aktywne uczestnictwo eksplikuje dialog z samym sobą i z innymi ćwiczącymi obok osobami, stając się cennym obszarem wyjścia z izolacji społecznej. Objawia się to swoistym dyskursem, refleksyjno-emocjonalnym dialogiem, prezentującym postawę wobec świata i ludzi, ukazaną poprzez ustanowiony wspólnie pozawerbalny kod, zrozumiały jednak dla ogółu uczestników.

W ten sposób koherencja wszystkich trzech składników (słowa, ruchu i obrazu) umożliwia pełny polisensoryczny odbiór tekstu. Stwarza dziecku szansę prawidłowej recepcji poezji oraz oferuje atrakcyjną zabawę z tekstem, która tworzy atmosferę przygody i twórczego działania²⁵¹. Owa zabawa z poezją angażuje nie tylko sferę kinestetyczną, ale uwalnia także emocje i stwarza korzystne warunki do spontanicznego uzewnętrznienia

²⁵¹ Eadem: *Układ przestrzenno-ruchowy jako element intersemiotycznego przekładu tekstu literackiego...*, s. 48.

przeżyć dziecka powstałych w wyniku kontaktu z utworem. Staje się również środkiem zaspokojenia naturalnych potrzeb dziecka, takich jak: potrzeba własnej aktywności, wyrażania siebie, uznania, wypowiadania się, komunikowania się z innymi. W wyniku tego kontakt dziecka z literaturą nie jest zmuszającym i stereotypowym omawianiem, ale okazją do rozbudzania wyobraźni i wspólnego działania ruchowego, które uczy empatii i rozumienia innych.

W tak zaprojektowanych i prowadzonych zajęciach budzimy w uczniach nie tylko zmysłową wrażliwość i pomysłowość, ale przede wszystkim wspieramy rozumienie utworu, przybliżamy tekst literacki oraz ocalamy lekturę przed powierzchownym, pobieżnym i zdawkowym odbiorem. Dzięki temu nawet najtrudniejsze teksty stają się dla dzieci zrozumiałe i przyjemne.

3.4. Kinestetyczna interpretacja liryki – ogłąd modelowy

Podsumowanie

Wykorzystując polisensoryczną drogę interpretowania poezji, w sposób naturalny odwołujemy się do wszystkich modalności, co pozwala nam dotrzeć do wychowanka i stworzyć optymalne warunki dla dywergencyjnego działania. Znajdzie tu swoje miejsce również strategia oparta na ruchu.

Kinestetyczna interpretacja zakłada wydobycie tego, co indywidualne, tkwiące w doświadczeniu, co głęboko przeżywane. Jednocześnie odwołuje się do ekspresji właściwej i naturalnej dla dziecka, owa ekspresja, zawarta w fazie niedyrektywnej, staje się przejawem twórczości rozumianej jako **atrybut osoby**.

Za sprawą motoryki, przyrodzonej kilkulatkowi drogi wyrażania siebie, generowane zostaje też myślenie produktywne, przynoszące nowe, oryginalne efekty. I choć czasem pojawia się również stereotyp ruchowy, dotyczy on jedynie poszczególnego znaku kinestetycznego, nie zaś całościowego zamysłu konkretyzacji ruchowej.

Zastosowanie na zajęciach procedury intersemiotycznej pozwoli spotkanie z literaturą zamienić w element kształcenia zintegrowanego, łączącego rozmaite formy aktywności dziecięcej – od intelektualnej, poprzez artystyczną i emocjonalną, a na społecznej interakcji kończąc. Nie będzie to więc kolejny przykład korelacji treści i działań, ale rzeczywiście holistyczne pojmowanie nauczania i wychowania ucznia w klasach I–III.

Przedstawione powyżej działanie z metaforą tekstu, która staje się swoistą zagadką rozwiązana ruchem, najpierw indywidualnym, potem zespołowym, uruchamia niemal jednocześnie wszystkie typy modalności – o czym już wspomniano, a co teraz proponuję prześledzić na kolejnym schemacie (nr 9).

Polisensoryczne działanie z poezją w analizie kinestetycznej

| Część zajęć | Faza interpretacji | Modalność | Rodzaj aktywności |
|--|--|--|---|
| Prezentacja tekstu i ilustracji muzycznej | <i>Inicjalny i nieświadomiony kontakt z ideą zajęć Inspiracja</i> Słowo jako inspiracja refleksji | <ul style="list-style-type: none"> • Oddziaływanie na sferę audytywną (modalność muzyczna) • Uruchomienie kanału lingwistycznego | <ul style="list-style-type: none"> • Określenie nastroju • Pierwszy, subiektywny kontakt z ideą utworu |
| Improwizacja ruchowa przy muzyce | <i>Aktywność indywidualna</i> Działanie zewnętrzne jako ujawnienie subiektywnego odczytania <i>ROZPOZNANIE przesłania ujętego w metaforze tekstu</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Kanał kinestetyczno-cielesny • Modalność intrapersonalna | <ul style="list-style-type: none"> • Refleksja ukazana przez pryzmat pierwszych asocjacji • Ekspresja twórcza • Uwolnienie przeżyć • Myślenie dywergencyjne |
| Werbalizacja | Ujawnienie osobistego odczytania znaczeń | <ul style="list-style-type: none"> • Refleksja intelektualna • Kanał lingwistyczny | <ul style="list-style-type: none"> • Myślenie dywergencyjne |
| Tworzenie układu przestrzennego | <i>Aktywność zespołowa</i> Obiektywizacja odczytania metaforycznego tekstu | <ul style="list-style-type: none"> • Modalność interpersonalna • Kanał cielesno-kinestetyczny • Kanał przestrzenny | <ul style="list-style-type: none"> • Rozumienie skojarzeń innych osób • Radość ze wspólnego działania • Podporządkowanie gestów według układu – algorytm • Ustalenie wspólnego kształtu ruchowej opowieści • Tworzenie żywego obrazu |
| Werbalizacja Antycypacja (wybieganie poza literalne znaczenie słowa) | <i>WYJAŚNIANIE Znaczenia naddanego tekstu, odkrycie sensów dla siebie</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Pogłębiona refleksja intelektualna • Modalność logiczna | |

Źródło: Opracowano na podstawie K. Krasoń: *Poezja dziecięca – obiekt i droga do integracji*. W: *Integracja w edukacji. Dylematy teorii i praktyki*. Red. J. Jakóbski, A. Jakubowicz-Bryx. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2002, s. 441.

Literacka indukcja wywoła bowiem kinetyczno-przestrzenną ekspresję, będącą transkrypcją tekstu. Dokona się to „na podłożu pokrewieństwa sztuk przy przyjęciu warstwy emocjonalnej jako podstawy porównania”²⁵². Powstaje wytwór indywidualny, potem zespołowy, który w dalszej kolejności ponownie podlega przekodowaniu, tym razem na wyjaśniające werbalizacje, do tekstu zatem powracamy i nigdy tak naprawdę od niego nie odeszliśmy.

Formuła kinestetycznej pracy z tekstem stwarza szansę pełnej recepcji, aranżuje bowiem silniejsze emocjonalnie doznanie słowa i zakodowanie go w innym – kinetycznym języku, symbolu (dodajmy, że jest to kod niejako przyrodzony, najwcześniej opanowany). Dzięki temu pełniejsza także jest **identyfikacja** z sytuacją wiersza, łatwiejsza **projekcja** własnych deficytów, posługujemy się bowiem symbolem ruchowym, jednocześnie jasnym, ale i umożliwiającym niebezpośrednią, a więc bezpieczniejszą wypowiedź – ekspresję siebie. Pozwala też na uruchomienie **empatycznego** rozumienia innych ćwiczących uczestników, co umożliwia poznanie także odmiennych punktów widzenia, wzbogacające indywidualny odbiór.

Kilkulatek staje się zatem twórcą, kreującym cały kształt spotkań z dziełami literackimi w szkole. Jest to zgodne z postulowanym przez Marię Cackowską założeniem koncepcji integralnej nauczania, która mówi, iż „nowoczesne nauczanie winno być nastawione na pobudzanie, aktywizowanie i rozwijanie działalności poznawczej uczniów [...], rozwijanie ich twórczych postaw i skłanianie do podejmowania różnorodnych działań kreatywnych [...]”²⁵³. Musi jedynie liczyć się z pozostałymi członkami zespołu klasowego, to uczyć go będzie tolerancji, uznania odrębności i indywidualnej wartości opinii wszystkich uczestników zajęć. Ważne jest **porozumienie**, które nie narzuca własnego sądu, ale ceni zdanie innych, które uwzględnia różne punkty widzenia.

Informacje dotyczące szeroko pojętej poetyki, historii literatury, świata wartości czy elementów kultury stanowią jedynie kontekst działań ucznia²⁵⁴ na podstawie intersemiotycznej zabawy. Nie chodzi nam bowiem o „naładowanie” (używając może niezbyt eleganckiego słowa, ale w tym miejscu także adekwatnego) ucznia i wychowanka wiedzą, ale o stworzenie mu szansy

²⁵² B. Dyduch: *Gra dramatyczna jako forma pracy w obrębie metody przekładu intersemiotycznego*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 6. Red. J. K r a m, E. P o l a ń s k i. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1986, s. 34.

²⁵³ M. C a c k o w s k a: *Nowa koncepcja integralnego systemu nauczania początkowego*. W: *Integralny system nauczania początkowego*. Oprac. pod red. M. C a c k o w s k i e j. Cz. 1. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1992, s. 7.

²⁵⁴ Mówi o tym bardzo wyraźnie E. R o s t a ń s k a w artykule: *Kompetencja gramatyczno-leksykalna a edukacja polonistyczna w klasach początkowych*. W: *Współczesne tendencje w teorii i praktyce nauczania początkowego*. Red. H. M o r o z. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997, s. 37.

na zyskanie jej w możliwie naturalny i wymagający jedynie dywergencyjnego działania sposób. Będzie to bliskie postulowanej idei nowoczesnej szkoły, w której „nie ma miejsca na nudę, stres, bezczynność, bezmyślne wielokrotne powtarzanie ogłupiających ucznia ćwiczeń [...] gdzie wiedzy zdobędzie uczeń tyle, ile mu potrzeba do optymalnego rozwoju”²⁵⁵.

Trzeba jeszcze koniecznie dodać, iż bawiąc się z lekturą, nie powinniśmy poprzedzać działań dziecka analizą i omówieniem tekstu. Cała koncepcja zakłada bowiem bezpośredni związek czasowy bodźca literackiego i ekspresji, będącej reakcją nacechowaną emocjonalnie. Dopiero zamknięta forma ekspresji (wytwór) powinna być podstawą werbalizacji, bo tylko wówczas przedstawiona formuła zajęć spełniać będzie równocześnie zadania diagnozujące i terapeutyczne (dzięki wspomnianym wcześniej mechanizmom psychologicznym).

Należy jedynie przestrzec przed ograniczaniem dziecięcej fantazji własną – nauczycielską – wizją realizacyjną oraz podkreślić, iż zabawa taka jest jedną z **wielu równoprawnych** form pracy z tekstem. Nie należy więc jej nadużywać i traktować jako **wyłącznego modelu opracowania utworu**.

²⁵⁵ H. Moroz, E. Rostańska: *Program nauczania początkowego w edukacji szkolnej „Świat i ja” – założenia wstępne i realizacyjne*. W: *Współczesne tendencje w teorii i praktyce nauczania początkowego...*, s. 28.

METODOLOGIA BADAŃ

4. Ustalenia ogólne

Kontakt z literaturą – odpowiednio organizowany i wkomponowany w sferę najwłaściwszej formy działania kilkulatka: w zabawę – okazuje się dobrym sposobem rozwijania możliwości kreatywnych odbiorców, a także okazją do osławania dziecka z sytuacjami trudnymi w życiu. Wspólne tworzenie poprzez ruch przynosi również możliwość uczenia się komunikowania z drugim człowiekiem, pozwala zatem kształtować umiejętności interpersonalne uczestników zajęć.

Szkoła jednak, rządząc się zasadą reprezentacji i odzwierciedlenia, doprowadza do tego, iż tekst jest rozumiany przez ucznia na poziomie epistemicznym. Nie ma szans na krytyczną refleksję, polifoniczność racji, kanony interpretacyjne są bowiem tworzone bez jego udziału i nie mają powiązań z doświadczeniem. Dlatego poszukiwać należy dróg organizowania procesualnego rozumienia, wielopoziomowego, otwartego na znaczenia. Warto tu przywołać myśl T. Szkudlarka, że ideą godną wprowadzenia na gruncie pedagogiki (dla nas także kształcenia literackiego) jest przywoływany już w rozdziale 2. dekonstrukcjonizm¹, zakładający konieczność postrzegania aktu czytania jako procesu twórczego, przewidującego kreowanie tekstu niejako ponad tym, który jest czytany. Istotna jest także umiejętność krytyki, wynikająca z własnej podmiotowości odbiorcy – tak dochodzimy do epistemologicznego poziomu rozumienia. Przyjmujemy zatem koncepcję, że wiersz jest stale otwarty na niewyczerpane interpretacje, dzięki czemu uczniowie doznają wartości własnych odczytań. Odwołujemy się jednocześnie do postulatów hermeneutycznej wolności, starań o dywergencyjny

¹ T. Szkudlarek: *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1993, s. 150–151. Zob. też L. Witkowski: *W kręgu pedagogiki radykalnej (dekonstrukcja – walka – styczność)*. W: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Warszawa–Toruń: Instytut Badań Edukacyjnych, Wydawnictwo „Edytor”, 1993.

potencjał dziecka, budującego samodzielnie swoją wiedzę na temat świata przedstawionego tekstu i poszukującego śladów wspierającej i wyjaśniającej interpretacji. Wreszcie uznajemy walor aktywności uruchamiającej cały potencjał modalnościowy ucznia (przy szczególnej trosce o jego kinestetyczny wymiar). Opierając się na powyższych założeniach, skomponowana została strategia pracy z utworem literackim – intersemiotyczna zabawa kinestetycznie cechująca wyjaśnianie liryki, która mieści się w przyjętej wykładni metodologicznej.

Za zasadne uznano dokonanie weryfikacji stosowalności tej strategii na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, aby określić rodzaj „zysku czytelniczego”, jaki rzeczywiście może przynieść dziecku kinestetyczna interpretacja liryki.

4.1. Specyfika populacji badanej i organizacja temporalna dociekań eksploracyjno-weryfikacyjnych

Badania trwały łącznie 2 lata. Fazę I² stanowił *quasi*-eksperyment pedagogiczny, realizowany techniką rotacji, trwający od października 1999 roku do maja 2000 roku. Faza II, zasadnicza, obejmowała kolejny eksperyment naturalny, tym razem realizowany techniką grup równoległych, pomiaru pretestowego dokonano w październiku 2000 roku, cykl eksperymentalny³ rozpoczęto w listopadzie 2000 roku, zakończono pomiarem posttestowym w czerwcu 2001 roku. Łącznie – w naturalnych warunkach szkolnych – eliminując czas niepodlegający badaniom, czyli: ferie zimowe, przerwy świąteczne, „zieloną szkołę”, obozy sportowe (obowiązkowe w szkołach publicznych), wreszcie inne przerwy wynikające z porządku życia szkolnego, udało się podczas fazy II odbyć szesnaście pełnych cykli interpretacyjnych, tak w klasie I, jak i III.

Dociekaniem empirycznymi objęto uczniów katowickich szkół publicznych, znalazły się wśród nich: szkoła społeczna, dwie placówki prywat-

² Zajęcia realizowane w I cyklu eksperymentalnym prowadziły studentki kierunku Pedagogika wczesnoszkolna, podejmując badania w ramach kierowanego przez autorkę opracowania seminarium magisterskiego: Joanna Rusek, Katarzyna Misiak, Regina Krawczyk, Małgorzata Kownacka.

³ Wszystkie badania (pretestowe, jak i posttestowe), a także cały zestaw zajęć eksperymentalnych prowadzony był przez autorkę strategii kinestetycznej. Wdrożenie kinestetycznej interpretacji tekstu odbywało się podczas zajęć zintegrowanych, z troską o jak najmniejszą ingerencję w porządek programowy poszczególnych klas, dostosowując się do rytmu pracy uczniów i wymagań osób prowadzących klasy.

ne i jedna wyznaniowa⁴. Wybór taki nie był przypadkowy, szkoły te skupiają bowiem specyficzną grupę dzieci⁵, pochodzącą ze środowisk rodzinnych o dużym potencjale wychowawczym, w pełni zaspokajających potrzeby podstawowe. Wszystkie klasy miały porównywalny program nauczania i system działania lekcyjnego (placówki zlokalizowane są w tym samym mieście wojewódzkim średniej wielkości, rozwój uczniów do nich uczęszczających jest więc w podobny sposób środowiskowo wspierany). Badane grupy również posiadały zbliżony potencjał intelektualny.

Dodatkowo nabór do dwóch z nich (społecznej i wyznaniowej) poprzedzony jest egzaminem, jaki muszą zdać kandydaci do klasy I, wyłaniającym jednostki o ponadprzeciętnym potencjale intelektualnym; poddani są specjalnie podjętemu rankingowi (jego kryterium stanowi między innymi określenie poziomu inteligencji). Szkoły te zatem gromadzą osoby wymagające specyficznej oferty edukacyjnej, która – z jednej strony – dostarczać będzie możliwości rozwijania kompetencji bazowych uczniów, z drugiej zaś – stymulować w sposób niekonwencjonalny nietuzinkowe zasoby intelektualne. Uczniowie uczęszczający do placówek niepublicznych są wymagającymi podmiotami edukacji, mają dostęp do wszystkich dobrodziejstw cywilizacyjnych, ich „horyzont oczekiwań” sytuuje się dalece poza przeciętnym, zaś ze strony środowiska rodzinnego odczuwają ciągłą presję obligującą ich do osiągania wysokich efektów w nauce. W rezultacie dzieci są obciążane dodatkowymi zajęciami, które nierzadko wypełniają im kolejne popołudnia tygodnia.

Jakkolwiek ocenialibyśmy fakt selekcji dzieci u progu szkoły podstawowej (co jednak nie stanowi meritum podejmowanych tu zagadnień), w tym przypadku pomaga to zgromadzić uczniów o ponadprzeciętnych możliwościach, a co za tym idzie: pozwala szukać rozwiązań optymalnych dla jednostek zdolnych, o co w naszym systemie oświaty chyba najtrudniej.

Tym bardziej interesujące stało się opracowanie programu edukacyjnego (jakim bez wątpienia jest omawiana strategia, pojawiająca się ze stałością temporalną, przynajmniej raz w tygodniu) skierowanego do uczniów uzdolnionych, o nieprzeciętnym intelekcie, i to nie za sprawą zewnętrznego działania, ale niejako programu wewnętrznego, obejmującego całą społeczność klasową⁶. Dodatkowym aspektem naszych rozważań na temat odkry-

⁴ W fazie I uczestniczyli uczniowie klas II z I Zespołu Ogólnokształcących Szkół Społecznych nr 1 w Katowicach i Prywatnej Szkoły Podstawowej Fundacji „Elementarz” w Katowicach. W fazie II badaniami objęto dzieci z klas I i III z I Zespołu Ogólnokształcących Szkół Społecznych nr 1 w Katowicach, z Katolickiej Szkoły Podstawowej w Katowicach i placówki prywatnej „Szkoła jak Dom” w Katowicach.

⁵ Problem specyfiki takiej populacji winien być podstawą innych szczegółowych dociekań, bo szkolnictwo niepubliczne stało się już zjawiskiem powszechnym i jakże odmiennym od oferty edukacyjnej placówek publicznych.

⁶ Na temat programów zewnętrznych i wewnętrznych piszą J.W. E b y, J.F. S m u t n y: *Jak*

wania literatury jawi się odniesienie sytuacji interpretacyjnej – za sprawą projekcji – do realnego życia. Łatwiej wówczas o transfer umiejętności kreacyjnych na rzeczywiste zadania⁷.

Dobór takiej grupy badawczej pozwolił określić stosowność strategii kinestetycznej interpretacji tekstu w pracy z uczniami o dużych możliwościach intelektualnych. Nie bez znaczenia był także fakt, iż nauczyciele, a przede wszystkim dyrektorzy tych szkół, z większą otwartością podchodzą do działań innowacyjnych, przecież częste lekcje prowadzone przez osobę z zewnątrz, według własnej koncepcji stanowią pewne wyzwanie także dla stale zatrudnionego personelu pedagogicznego. Istotny też okazał się brak obaw przed dokonywaniem różnego rodzaju pomiarów (będących podstawą ustalenia wskaźników w ocenie zmiennych), co w szkołach publicznych stanowiło problem, wiązało się dodatkowo z niepewnością nauczycieli, czas badań przypadał bowiem na pierwsze lata wdrażania reformy edukacyjnej w Polsce.

W fazie I łącznie uczestniczyło 28 uczniów z dwóch klas II, każda z nich podzielona została na dwie części, z której jedna stanowiła grupę eksperymentalną, a druga kontrolną. Po analizie jednego wiersza następowała rotacja grup. Po rocznej weryfikacji strategii w odniesieniu do jej adekwatności w aspekcie literaturoznawczym wyłoniono jedną z klas, która w całości stała się grupą eksperymentalną. Kierowano się przy tym faktem, iż była to grupa, w której zaobserwowano spolaryzowany poziom interpretacji w wyniku oddziaływania strategią kinestetyczną, gdzie wyraźnie zarysował się podział na preferencje kinestetyczne i nie-kinestetyczne odbioru (wróć do tego w rozdziale stanowiącym omówienie I fazy dociekań empirycznych).

Faza II objęła 31 dzieci, uczęszczających do klas eksperymentalnych (16 w klasie III i 15 w klasie I) oraz 49 uczniów klas kontrolnych⁸. Intencjonalnie zdublowano ilość grup kontrolnych (po dwie na każdą eksperymentalną) w celu zminimalizowania skrzywienia wniosków ze względu na małą liczebność i wpływ czasu.

Łącznie podczas procedury empirycznej badaniami eksperymentalnymi objęto 43 dzieci, zaś grupa kontrolna wynosiła 49 osób, w cyklach eksploracyjno-weryfikacyjnych uczestniczyło więc w sumie 92 uczniów ze wszystkich poziomów kształcenia zintegrowanego. W ten sposób poznano zakres stosowalności metody w pracy z dziećmi w różnym wieku. Można było za-

kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży. Tłum. K. Konarzewski. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998, s. 140 i 168–169.

⁷ Zob. J. Chaffee: *Thinking critically*. Boston: Houghton-Mifflin, 1987.

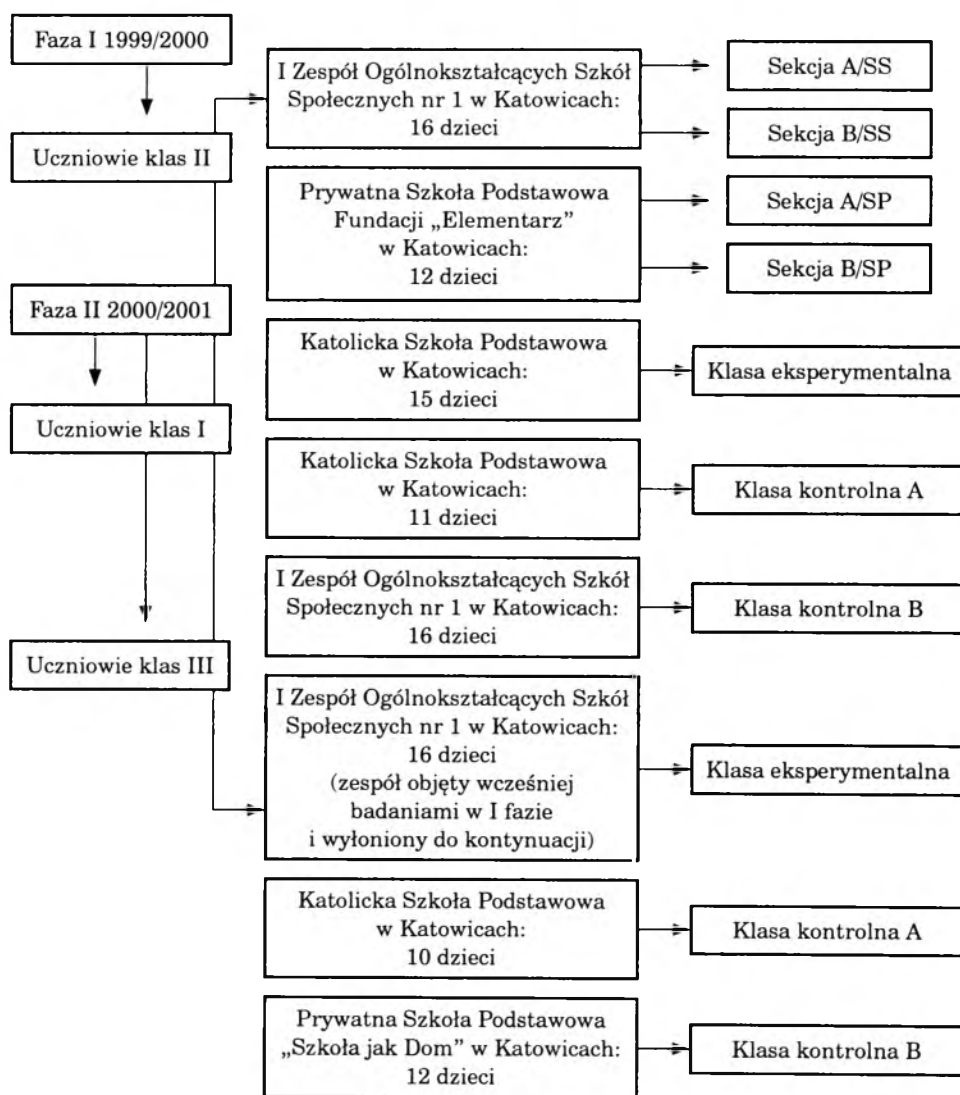
⁸ Liczba badanych uczniów była ograniczona ze względu na fakt, iż osobiście prowadziłam cały roczny eksperyment w dwóch klasach eksperymentalnych. Z wielokrotnieniem ilości klas było niemożliwe ze względów czasowych.

tem stwierdzić, w którym momencie rozwojowym strategia interpretacji kinestetycznej jest najbardziej pożądana.

Liczebność poszczególnych grup badanych i lokalizację w konkretnych niepublicznych placówkach oświatowych wraz z określeniem fazy badań ujęto w poniższym zestawieniu (schemat 10).

Schemat 10

Zestawienie organizacyjne grup badawczych



5. Założenia badawcze

5.1. Cele badań

Niniejsze opracowanie koncentruje się na ukazaniu sposobu uaktywnienia kompetencji odbiorczych (recepcyjnych) dziecka w sytuacji pracy z tekstem literackim, przy jednoczesnym zaakcentowaniu przestrzeni stymulowania rozwoju, w zakresie kreatywności, funkcjonowania społecznego i emocjonalnego. Cele eksploracji zostały podzielone zgodnie z kolejnymi, następującymi po sobie, momentami badań. Przedstawiam je tu zgodnie z chronologią eksperymentu.

W części inicjującej badania skupiono się na ustaleniu specyfiki interpretacji tekstu poprzez ruch, a także wykazaniu różnic takiego odkrywania znaczeń wobec tradycyjnego postrzegania twórczej pracy z wierszem (omawianym w niektórych publikacjach metodycznych). Kolejnym założeniem było ustalenie, czy rzeczywiście brak tradycyjnych werbalizacji po zakończeniu lektury uniemożliwi dzieciom trafną konkretyzację tekstu, czy spowoduje, że uczniowie pracujący z utworem zgodnie ze sztywnym kanonem metodycznym uzyskają właściwsze konotacje interpretacyjne (cenniejsze z punktu widzenia rozwoju).

W fazie II skoncentrowano się na wskazaniu możliwości ujawniania potencjału dziecka w wyniku rocznego stosowania strategii kinestetycznej. Badania weryfikacyjne podjęto więc w celu określenia nośności stymulującej sferę twórczego rozwoju dziecka, jaka mieści się w kinestetycznej interpretacji liryki. Starano się ustalić możliwości rozwoju kreatywności uczniów stymulowanych specjalnie zaprojektowanymi lekcjami literatury, podczas których pytania i pogadankę nauczyciela o poezji oraz werbalizację dzieci zastąpiono zabawą ruchową polegającą na posługiwaniu się analogiami: symboliczną, fantastyczną i wreszcie osobistą. Obok tak określonej weryfikacji skupiono się też na ustaleniach czynionych przez nauczyciela, słowem: sta-

rano się ustalić opinię nauczyciela o zmianach, jakie przyniosła w zachowaniu się dzieci wdrażana strategia. Wreszcie podjęto się stwierdzenia, na ile regularne wykorzystanie metody kinetycznej analizy¹ tekstu lirycznego pozwoliło wpłynąć na strukturę socjometryczną klasy szkolnej.

5.2. Problemy badawcze, hipotezy, zmienne, wskaźniki

5.2.1. Faza I. Płaszczyzna adekwatności literackiej

Punktem wyjścia badań stało się ustalenie, czy istnieje zagrożenie dla recepcji literatury tkwiące w działaniach interpretacyjnych opartych na aktywności ruchowej uczniów. Kwestia ta była kluczowa dla podjęcia dalszych badań, wskazanie bowiem na fakt całkowitej nieadekwatności odbioru tekstu w wyniku działania strategii (utrudnienie w odczytaniu znaczeń w płaszczyźnie rozumienia i wyjaśniania metafory) spowodowałoby zaniechanie dalszej eksploracji. Zakładano, iż strategię kinestetyczną zastosuje się jako element stymulacji rozwoju dziecka dopiero wówczas, gdy okaże się ona nie zagrażać istocie edukacji literackiej. Na tej bazie sformułowano problemy badawcze dla fazy I badań.

Problem główny (PG1), sformułowany na tym etapie badań, ogniskował się zatem wokół pytania: W jaki sposób interpretacja kinestetyczna wpłynie na recepcję tekstu lirycznego przez uczniów klasy II szkoły podstawowej? Szczegółowe pytania badawcze dotyczyły następujących ustaleń: czy przy takiej strategii istnieje zagrożenie zaistnienia zniekształceń interpretacyjnych (PS1)? Czy zauważalna stanie się preferencja działania z tekstem, to znaczy, w jakim stopniu możliwe jest wyodrębnienie jednostek doskonale interpretujących tekst w wyniku ruchowego działania a także w aktywności innego rodzaju, ewokowanych poezją (PS2)? Specjalne miejsce zajęło tu ustalenie specyfiki materiału literackiego, predysponującego do organizacji zajęć opartych na aktywności kinestetycznej. Wiersze stały się zatem niejako hermeneutycznie pojętym narzędziem badawczym².

¹ W opracowaniu używane są dwa terminy charakteryzujące strategię ruchowej pracy z tekstem, chodzi tu o analizę kinetyczną i interpretację kinestetyczną. Pierwszy termin określa dokonanie swoistego omówienia tekstu poprzez ruch w podstawowym tego słowa znaczeniu. Termin „kinestetyka” oznacza już włączenie poczucia ruchu, a co za tym idzie znamionuje jego intelektualizację, stąd interpretacja jako formuła odkrywania metafor implikuje zastosowanie właśnie takiego, bardziej pojemnego pojęcia.

² Zob. J. Gnitek: *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996, s. 92.

Hipotezy³ sformułowane na podstawie niniejszych pytań ująć można następująco:

1. Hipoteza główna HG1: interpretacja kinestetyczna wpływa na sposób recepcji poezji, nie zaburzając poprawności konkretyzacyjnej, gdzie zmienną zależną jest poziom recepcji tekstu, zaś zmienną niezależną – strategia kinestetycznej interpretacji tekstu. Wskaźnik zmiennej zależnej stanowią wyniki uzyskane z zastosowania matrycy analizy adekwatności literackiej.

2. Hipoteza szczegółowa HS1: strategia kinestetyczna nie wpływa na zagrożenie zaistnienia zniekształceń interpretacyjnych. Zmienną zależną jest tu zniekształcenie interpretacyjne, a zmienną niezależną – strategia kinestetycznej interpretacji tekstu.

3. Hipoteza szczegółowa HS2: istnieje zauważalna preferencja wśród uczniów wyraźnie polaryzująca grupę na tych, którzy wolą interpretować tekst ruchem, oraz takich, którzy lepsze wyniki konkretyzacyjne odnoszą po działaniach zwerbalizowanych. Zmienna zależna to preferencja drogi interpretacyjnej, ustalona na podstawie namalowanego obrazu, zaś niezależną jest strategia kinestetycznej interpretacji tekstu.

Specyfika odbioru opartego na kinestetycznej interpretacji została określona poprzez analizę prac plastycznych wykonanych po zastosowaniu strategii oraz po analizie innego rodzaju. Analiza dotyczy adekwatności rysunku względem zawartości treściowej tekstu. Dla wskazania specyfiki tak zorganizowanej recepcji porównana zostanie aktywność artystyczna dwóch grup dziecięcych, poddanych *quasi*-eksperymentowi (szczegółowy opis pomieszczono w rozdziale 6.).

Zmienną zależną był tu poziom recepcji utworu, a zmienną niezależną – ruchowo-przestrzenna zabawa z poezją. Wskaźnikiem poziomu recepcji tekstu literackiego stały się wytwory plastyczne, ponieważ uznano, iż kod graficzny dziecko w wieku wczesnoszkolnym opanowało w wysokim stopniu. Oparto się tu na ustaleniach M. Kielar-Turskiej i M. Przetacznik-Gierowskiej, sugerujących, iż już pod koniec wieku przedszkolnego „język graficzny bywa bardziej wyrazisty i giętki od wypowiedzi słownych. Za jego pomocą również łatwiej oddać swoistą atmosferę liryczną wiersza – jeśli ją dziecko uchwyciło”⁴.

³ Hipotezy i wyprowadzone z nich zmienne oraz wskaźniki dla większej klarowności prezentowane zostały na schemacie 1, znajdującym się w aneksie pod numerem 1.

⁴ M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska: *Z zagadnień recepcji poezji lirycznej przez dzieci sześciolatnie*. W: *Dziecko jako odbiorca literatury*. Red. M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992, s. 84. Zob. też: H. Cybulska: *Dziecko wobec tekstu poetyckiego – z problemów komunikacji literackiej w klasach I–III*. W: *Komunikacja – dialog – edukacja*. Cz. 1. Red. W. Kojas, R. Mrózek przy współudziale Ł. Dawid. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998, s. 177–187.

Maria Kielar-Turska i Maria Przetacznik-Gierowska w wyniku przeprowadzenia badań dotyczących recepcji poezji sformułowały następującą konkluzję: „[...] dzieci czują się często jakby bezradne wobec odpornej materii językowej i nie potrafią wyrazić wszystkiego, co chciałyby powiedzieć, a co bez większego wysiłku przekazały, »malując wiersz«”⁵. Natomiast znacznie dostępniejszy okazuje się język graficzny, który znakomicie nadaje się do oddania swoistej atmosfery lirycznej wiersza. Wykonawcy czynią to za pomocą takich środków malarskich, jak: barwa, uproszczony i zwięzły kontur przedmiotów, jasna i przejrzysta kompozycja, ekspresywność przedstawianych przedmiotów i postaci przez ich charakterystyczne ukształtowanie. Wyrażają to, co podczas słuchania wiersza uchwyciły, co odkryły podczas interpretacji improwizowanej ruchem, a potem zakomponowanej w przestrzeni, to, co jest dla nich ważne i znaczące⁶. Praca malarska dziecka „jest komunikatem niewerbalnym o nim. W jaki sposób on jest odebrany, odkodowany i przetworzony przez nauczyciela, daje nam obraz możliwości i osiągnięć ucznia, jego stylu pracy oraz zachowania”⁷. Wytwór plastyczny jest więc obrazem osobowości wykonawcy, dostarcza bowiem informacji unikalnych, nacechowanych indywidualnością, a określających rozwój intelektualny, percepcyjny, społeczny, emocjonalny, fizyczny czy estetyczny małego twórcy⁸. To nie- jako obraz tego, jakie dziecko jest, a także tego, co wie o świecie.

Tu zbliżają się do siebie rozważania dotyczące indywidualności odbioru i interpretacji tekstu widzianego z perspektywy jego konkretyzacji kinestetycznej i przekodowania go na dzieło plastyczne. Przyjąć wypada, że dzieło to może być także wskaźnikiem odbioru tekstu literackiego, bo naznaczone zostanie odbiciem interpretacyjnym. Uznano więc, iż reakcje plastyczne (przy jednoczesnym rozumieniu ograniczeń tego wskaźnika) będą odpowiednim źródłem wiedzy weryfikującym skuteczność i możliwość adekwatnej, jednocześnie wspierającej rozwój dziecka, interpretacji tekstu poetyckiego.

Zastosowanie malowanego obrazu wzmacnia intersemiotyczne przenieśnięcie tekstu na nowy, wizualny znak. Niesie on dodatkowe informacje o dziecku i dla dziecka, przez co spełnia posłannictwo wspierania jego rozwoju. Uruchamia ponownie projekcję (która po raz pierwszy pojawiła się w działaniu kinestetycznym), pozwala więc na jeszcze głębsze uświadomienie sobie własnych przeżyć, nazwanie ich, a przez to ich oswoje-

⁵ M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska: *Z zagadnień recepcji poezji lirycznej...*, s. 103–104.

⁶ Ibidem, s. 85.

⁷ U. Suścik: *Ocena prac plastycznych formą komunikatu pedagogicznego*. W: *Komunikacja – dialog – edukacja*. Cz. 2. Red. W. Kojs, R. Mrózek przy współudziale Ł. Dawid. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998, s. 260.

⁸ Ibidem, s. 268.

nie⁹. Komunikat wizualny dostarcza informacji poprzez kod chromatyczny, sposób ujęcia przedmiotów, kompozycję oraz ekspresywność. Dzięki temu konkretyzacja plastyczna pozwala ocenić poziom rozumienia liryki, a więc „powiązania tego, co bezpośrednio dane w tekście z tym, co w tekście nieobecne, lecz istniejące w reprezentacji umysłowej u odbiorcy”¹⁰.

5.2.2. Faza II. Wymiar wspierający i stymulujący strategii

W wyniku ustaleń poczynionych po zakończeniu I fazy badań uznano, że strategia kinestetyczna nie zagraża drodze nabywania kompetencji konkretyzacyjnych uczniów w klasie II. Postanowiono zatem sprawdzić rodzaj zysku, jaki może ona przynieść dla uczniów w klasach I i III w zakresie szeroko pojętej stymulacji i wsparcia rozwoju.

Jedna z klas III (ze szkoły społecznej) stała się grupą kontynuującą zajęć eksperymentalne. Wyłoniono ją z I fazy badań, dlatego że w porównaniu z drugą klasą objętą eksploracją uzyskano w niej znacznie bardziej zróżnicowane typy preferencji odbiorczych. Pozwoliło to więc na postawienie dodatkowej hipotezy, zakładającej większy postęp u uczniów, którzy reprezentowali na wejściu pretestu II fazy badań preferencję kinestetycznej interpretacji.

Dodatkowo wprowadzono ten czynnik eksperymentalny także na poziomie klasy I, uznając za słuszną konieczność określenia stosowalności tej metody już u najmłodszych uczniów.

Przyjmuje się, że kompetencje nabyte w danym obszarze mogą manifestować się również na innej płaszczyźnie, nawet pozornie słabo z pierwotną związanej. Tego dotyczy teoria transferu¹¹. Transfer jednak możliwy jest tylko wtedy, gdy występuje wyraźna analogia pomiędzy polem nabywania i zastosowania umiejętności, zaś jego efektywność wzrasta wraz z rozbudzeniem zainteresowania i motywacji. W naszej koncepcji zakładamy prze-

⁹ Piszą na ten temat: J. Mączyńska: *Możliwości zapobiegania zaburzeniom emocjonalnym u uczniów w młodszym wieku szkolnym*. W: „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, z. 19: *Dysharmonie rozwoju. Problemy diagnozy i terapii*. Red. J. Włodk-Chronowska. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1994, s. 71–78; a także Z. Muraszk: *Arteterapia, czyli psychorysunek*. „Edukacja i Dialog” 1995, nr 10, s. 49.

¹⁰ M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska: *Dziecko w kontakcie z literaturą. Przegląd problemów badawczych*. W: *Dziecko jako odbiorca literatury...*, s. 18.

¹¹ Zob. teoria odnosząca się do kontaktu z bodźcem akustycznym: H.G. Bastian: *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott Musik International, 2000, s. 44. W naszym przypadku także bodziec ma charakter słuchowy i zostaje przeniesiony intersemiotycznie na sferę artystycznej aktywności.

cież, że specyficzna, nabyta na polu kinestetycznych czynności interpretacyjnych, kompetencja wyjaśniającego odbioru poezji staje się przedmiotem transferu na inne pola – myślenia dywergencyjnego, zachowania się dziecka (w sferach poznawczej, emocjonalnej, społecznej i ruchowej) oraz na pole stosunków społecznych.

5.2.2.1. Obszar dywergencyjny

Istotne również okazują się zagadnienia kryzysu kreatywności, a co za tym idzie: zasadne staje się niejako zapobieganie im poprzez stymulację tej sfery na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. E.P. Torrance¹², badając rozwój myślenia twórczego, zauważył dość powszechne, bo występujące w różnych zbiorowościach odmiennych kulturowo, zjawisko okresowego regresu tych umiejętności. U dzieci amerykańskich na przykład regres w rozwoju twórczego myślenia występował w 5. roku życia, 9., 13. roku życia i 17. roku życia. 5. rok życia, według tego podziału, to koniec wczesnego dzieciństwa, kiedy to otoczenie zaczyna oczekiwać od wychowanka podporządkowania się autorytetom, przystosowania się społecznego oraz umiejętności pójścia na kompromis. Następny regres – który jest szczególnie dla nas interesujący – przypada na początek okresu preadolescencji, charakteryzującego się tendencją do przystosowania się do grupy rówieśniczej. Trzeci okres obniżenia myślenia twórczego to początek wieku dorastania z silnym wzrostem napięcia emocjonalnego oraz dążeniem do aprobaty płci odmiennej. Symptomy te nasilają się jeszcze bardziej u siedemnastolatków.

Zakładając, iż strategia nasza oparta została na wyjaśnianiu tekstu poprzez oryginalne, niepowtarzalne interpretacje, podejmowane w perspektywie hermeneutycznie pojętego aktu odkrywania znaczeń, uznać musimy zasadność pytań o moc metody w zakresie stymulowania potencjału kreacyjnego dziecka.

Tak narodził się cały obszar poszukiwania związku kinestetycznej interpretacji z treningami twórczości, organizowanymi przy okazji procesu dydaktycznego, odbywającego się w klasie szkolnej. Szukać będziemy więc odpowiedzi na pytanie, jak zmieni się uczeń pod wpływem specjalnie zorganizowanego pedagogicznego działania¹³.

¹² E.P. Torrance: *Examples and Rationales of Test Tasks for Assessing Creative Abilities*. „Journal of Creative Behavior” 1968, No. 2, s. 165–178.

¹³ Janusz G n i e c k i pisze o poszukiwaniu ustaleń „Kim jest człowiek i kim się staje” – które precyzuje pedagogika empiryczna i prakseologiczna, zob. I d e m: *Pomiar i przetwarzanie wyników badań w pedagogice empirycznej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1992, s. 13.

Problemy¹⁴ w tym obszarze dociekań dotyczą efektywności strategii¹⁵ i określone zostały w poniżej zaprezentowanym kształcie:

PG2: W jakim zakresie cykl eksperymentalny wpłynie na myślenie twórcze uczniów?

PS3: Czy zmodyfikowany zostanie poziom myślenia twórczego w zakresach: oryginalności myślenia, płynności, giętkości, elaboracji?

PS4: Czy zaistnieją różnice w modyfikacjach poziomu oryginalności, płynności, giętkości i elaboracji myślenia zaistniałych w klasie I i III kontynuującej działania kinestetyczne?

PS5: Która grupa dzieci znacznie rozwinie myślenie twórcze w wyniku zastosowania strategii kinestetycznej – ze stwierdzoną preferencją ruchowej interpretacji, czy z preferencją werbalizacyjną?

Przewidywano – zgodnie z procedurą eksperymentalną – następujące rozwiązania problemów:

HG2 – Strategia eksperymentalna w zasadniczy sposób podniesie poziom myślenia twórczego uczniów w zakresie oryginalności, płynności, giętkości i elaboracji.

HS3 – Modyfikacje poziomu myślenia twórczego zostaną zauważone we wszystkich zakresach badanych.

HS4 – Uczniowie klasy III, kontynuujący działania kinestetyczne, osiągną wyższy poziom modyfikacji myślenia twórczego niż dzieci rozpoczynające je w klasie I.

HS5 – Znacznie rozwinie się poziom myślenia twórczego u dzieci z preferencją kinestetyczną.

Zmiennymi niezależnymi były: cykl zajęć eksperymentalnych dla HG2 i HS3 (jej wskaźnikiem są protokoły zajęć eksperymentalnych), wiek dzieci w przypadku HS4 (wskaźnik to dokumentacja szkolna), a także rodzaj preferencji dla HS5 (wyniki uzyskane z matrycy analizy adekwatności literackiej zastosowanej w I fazie badań w ujęciu preferencji stanowią wskaźnik tej zmiennej).

Zmienne zależne to odpowiednio: poziom twórczego myślenia (HG2, HS3, HS4 i HS5), w zakresie badania jego oryginalności, płynności, giętkości, elaboracji – jego wskaźnikami były wyniki uzyskane z zastosowania podwójnego pomiaru poziomu myślenia twórczego Testem Torrance’a.

¹⁴ Pytania badawcze, hipotezy, zmienne i wskaźniki pomieszczono ponownie w ujęciu schematycznym (zob. schemat 2 w aneksie pod numerem 2).

¹⁵ Zob. charakterystykę problemów badawczych: H. M u s z y Ń s k i: *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1970, s. 174 i nast.

5.2.2.2. Obszar modyfikacji zachowania się dziecka

Wprowadzenie elementów wspólnego działania poprzedzonego wolną improwizacją ilustrującą dziecięce asocjacje wywołane skojarzoną indukcją poetycką i muzyczną przyczyniać się przeto winno z jednej strony do indywidualnego rozwoju jednostki¹⁶ (na przykład stymulacja obszaru emocjonalnego, kreatywności), z drugiej zaś oczekujemy określonego wpływu na zachowanie prospołeczne dzieci (życzliwość w kontaktach z innymi, poczucie odpowiedzialności grupowej oraz przynależności).

Drugi obszar badań poświęcono postrzeganiu zachowania się dziecka przez nauczycieli – wychowawców. Pytanie nasze dotyczyło zatem ich opinii na temat progresji, jaką zaobserwowali oni w wyniku zastosowania kinestetycznej procedury interpretacji w płaszczyźnie poznawczej, emocjonalnej, społecznej i ruchowej.

W odniesieniu do zachowania się dziecka sporządzono zestaw następujących pytań¹⁷:

Problem PG3 – W jakich sferach nauczyciele zaobserwowali zmiany w zachowaniu się dzieci w wyniku zastosowania rocznego oddziaływania strategią kinestetyczną? Dla tego pytania założono następującą odpowiedź:

Hipoteza HG3 – Obserwacje nauczycieli pozwoliły określić zauważalne zmiany progresyjne w zachowaniu uczniów w sferach kreatywności, poznawczej, społecznej, emocjonalnej i ruchowej. Gdzie zmienną niezależną jest strategia kinestetyczna ujęta w cyklu zajęć (jej wskaźnikami są protokoły zajęć eksperymentalnych), a zmienną zależną obserwowane zmiany zachowania się ucznia ujęte w formie wskaźników zaczerpniętych ze Skali Obserwacji Zachowania M. Bogdanowicz.

Problemy szczegółowe tego obszaru skonkretyzowano poniżej:

PS6/1 – Czy obserwowane zmiany były zróżnicowane w dwóch poziomach wiekowych?

PS6/2 – Który zakres obserwowanego zachowania określono jako najbardziej stymulowany strategią kinestetyczną: poznawczy, społeczny, emocjonalny czy ruchowy?

¹⁶ Informacje na ten temat można odnaleźć w: G. H u b e r: *Welchen Beitrag leistet die Musikerziehung für die Psychohygiene*. [Diplomarbeit im Fach Pädagogik, Wien 1998], przytaczam za: K. J a n k o w s k a: *Muzyka jako forma wspierania socjalizacji u dzieci w wieku szkolnym*. [Referat wygłoszony podczas I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej nt. „Sztuka w edukacji i terapii”, odbywającej się w dniach 8–11 października 2003 w Ustroniu, zorganizowanej przez Zakład Arteterapii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (materiały własne)].

¹⁷ Analogicznie, dla zainteresowanych czytelników, także i w tym przypadku odwołam się do graficznego ujęcia podstawowych ustaleń metodologicznych (schemat 3 w aneksie 3).

Konsekwentnie założono hipotezy w brzmieniu:

HS6/1 – Zmiany obserwowane okazały się dalej idące w klasie III, kontynuującej udział w cyklu eksperymentalnym (gdzie zmienną niezależną jest wiek dzieci, a zależną – obserwowane zmiany ich zachowania w sferach: poznawczej, społecznej, emocjonalnej i ruchowej).

HS6/2 – Najbardziej istotnej modyfikacji ulegnie obserwowane zachowanie w sferze poznawczej, z uwzględnieniem kreatywności (tu zmienną niezależną jest strategia kinestetyczna ujęta w cyklu zajęć, a jej wskaźnikiem są protokoły zajęć eksperymentalnych, zaś zmienną zależną stanowią poszczególne sfery zachowania się: poznawcza, z uwzględnieniem kreatywności, społeczna, emocjonalna i ruchowa, wskaźnikowane przez wyniki używane ze Skali Obserwacji Zachowania M. Bogdanowicz).

5.2.2.3. Obszar struktury socjometrycznej

Znaczenie socjalizujące zajęć muzycznych ukazywano nader często¹⁸, zwłaszcza w sytuacji gdy wyeliminowany zostaje wątek konkurencji, a bazujemy na współpracy i komunikacji (dla nas zwłaszcza w jej wymiarze niewerbalnym). Badania Burdach i Caesar¹⁹ ukazały na przykład, iż w wyniku stosowania programów akcentujących komponenty zabawy i kreatywności (w przeciwieństwie do klasycznego programu nastawionego na osiągnięcia czysto muzyczne) doszło do istotnego zmniejszenia społecznych zahamowań dzieci oraz poziomu agresji.

Można zatem przypuszczać, iż typ naszej strategii, która bazuje w efekcie na specyficznym kształcie ruchu zespołowego przy muzyce, również spełniać będzie założenie podnoszenia poziomu indywidualnej socjalizacji ucznia oraz ogólnego klimatu w zespole klasowym. Stąd podjęcie próby weryfikacji tego założenia²⁰.

Problem badawczy PG4 określono następująco:

Czy i w jakich płaszczyznach oddziaływanie metodą kinetycznej analizy poezji wpłynie na kształt struktury socjometrycznej klasy?

W dalszej kolejności wyodrębniono **problem badawczy PG5** w brzmieniu: W jaki sposób oddziaływanie metodą analizy kinestetycznej poezji zmieni sytuację uczniów odrzuconych i izolowanych?

¹⁸ Zob. M. Spychinger: *Musik und außermusikalische Lerninhalte*. In: *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Hrsg. H. Bruhn, R. Oerter, H. Rösing. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1997, s. 360–361.

¹⁹ Przytaczam za: ibidem, s. 368.

²⁰ Podstawę metodologiczną dociekań empirycznych ujęto również w postaci schematu 4, pomieszczonego w aneksie pod numerem 4.

Przewidywane rozwiązania problemów ujęto w postaci:

Hipotezy HG4 – Roczne oddziaływanie metodą analizy kinestetycznej wpłynie w sposób znaczący na strukturę socjometryczną klasy w płaszczyznach: socjotechnicznej ogólnej, preferencji emocjonalnej, preferencji „autorytetu dydaktycznego”.

Hipotezy HG5 – Modyfikacja wynikająca z zastosowania strategii kinestetycznej zmieni korzystnie sytuację uczniów odrzuconych i izolowanych. Zmienną niezależną w obu przypadkach (hipotezie HG4 i HG5) jest oddziaływanie metodą kinestetycznej analizy tekstu, zaś zmienną zależną dla hipotezy HG4 jest struktura socjometryczna klasy badana w płaszczyznach: socjotechnicznej, preferencji emocjonalnej i „autorytetu dydaktycznego”, a zmienną zależną hipotezy HG5 – sytuacja uczniów odrzuconych i izolowanych, wyłonionych po zastosowaniu technik socjometrycznych. Wskaźników dla obu zmiennych zależnych dostarczy przeprowadzony pomiar I i II skojarzonego narzędzia, łączącego elementy Plebiscytu Życzliwości i Niechęci oraz techniki „Zgadnij kto?”

6. Struktura badań, metoda weryfikacji, narzędzia pomiaru zmiennych

M. Łobocki¹ podkreśla, że zarówno metody, jak i techniki badań to sposoby postępowania naukowego zmierzające do rozwiązania sformułowanego uprzednio problemu. Ponieważ nasze hipotezy, będące domniemaną odpowiedzią na badawcze pytania, wymagają weryfikacji, sięgnięto do badań eksperymentalnych, gdyż sytuują się one w koncepcji badań empirycznych – weryfikacyjnych.

6.1. *Quasi*-eksperyment pedagogiczny

Stanisław Palka², powołując się na ograniczenia badań pedagogicznych, proponuje, by dla tego typu badań, które nie spełniają wszystkich wymogów procedury eksperymentalnej (dobór losowy, pełna kontrola nad zmiennymi ubocznymi, powtórzenie eksperymentu przy zachowaniu tych samych warunków), używać terminu „próba eksperymentalna”. W toku takiego postępowania wprowadza się do badanego układu czynnik, zakładając, że może wywołać korzystne zmiany na drodze badań (ilościowych lub jakościowych). „Próby eksperymentalne nie mają prowadzić do szeregu generalizacji czy znaczących odkryć pedagogicznych. Siła ich oddziaływania tkwi w wyznaczaniu pola do twórczej działalności pedagogicznej dla pedagogów i wychowawców, w ożywieniu procesów praktyki pedagogicznej”³.

¹ M. Łobocki: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000, s. 27.

² Przytaczam określenie S. Palki za E. Zarębą: *Eksperymenty i próby eksperymentalne w pedagogice*. W: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. Palka. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1998, s. 92.

³ Zob. ibidem, s. 93.

W przeprowadzonych badaniach, które stanowią przedmiot niniejszej pracy, wykorzystano *quasi*-eksperyment⁴ (nazywany badaniami typu *ex post facto*). Przyjmuje się tu, za M. Łobockim, że różnica między badaniami *stricte* eksperymentalnymi a badaniami *quasi*-eksperymentalnymi polega na tym, iż „w pierwszych poddaje się ścisłej kontroli zarówno przynajmniej jedną zmienną niezależną, jak i jedną zależną, a w drugich jedynie co najmniej jedną zmienną zależną z całkowitym pominięciem wszelkiej zmiennej niezależnej”⁵. Najprościej mówiąc, wyklucza się bezpośrednią manipulację zmienną niezależną na rzecz wyłącznie jej zidentyfikowania. Badania *quasi*-eksperymentalne mają przeto na celu wykazanie wpływu zidentyfikowanej zmiennej niezależnej (lub kilku zmiennych niezależnych) na ściśle kontrolowane zmienne zależne⁶. Procedura taka wydaje się właściwą i efektywną metodą poznania procesu odbioru literatury przez dziecko, na co wskazują choćby badania M. Kielar-Turskiej i M. Przetacznik-Gierowskiej⁷.

Badania eksperymentalne ujęto w dwóch niezależnych przestrzeniach – uogólnionych i indywidualizujących, ukazując zarówno aspekt ilościowego, jak i jakościowego oglądu uzyskanych rezultatów. Wykorzystano przy tym założenia wskazane przez K. Konarzewskiego⁸, który uznaje wartość metod indywidualizujących, podkreślając, że ich punktem wyjścia jest przyjęcie założenia o niepowtarzalności każdego obiektu. Pomiaru są nieporównywalne – każdy wynik zależy od kontekstu. Teoria jednostkowa może dotyczyć skutków pewnego doświadczenia. W badaniach tego typu stosuje się eksperyment jednoosobowy i dokonuje się analiz w schemacie porównań wewnątrzosobniczych. Hipoteza dotyczy oczywiście związku między zmienną niezależną a zmienną zależną i głosi, że badany zmieni swoje zachowanie pod wpływem określonego oddziaływania.

W naszym przypadku badania mają charakter dydaktyczny i podejmowane są w specyficznym pojętym działaniu (*action research* lub może bardziej

⁴ Zob. M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska: *Z zagadnień recepcji poezji lirycznej przez dzieci sześciolatnie*. W: *Dziecko jako odbiorca literatury*. Red. M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992, s. 81, czytaj także: M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska: *Dziecko w kontakcie z literaturą. Przegląd problemów badawczych*. W: *Dziecko jako odbiorca literatury...*, s. 22 oraz K. Krasoń: *Ruchowo-przestrzenna analiza utworu literackiego a specyfika odbioru dziecięcego*. W: *Książka dla dziecka wczoraj – dziś – jutro*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz, I. Socha. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998, s. 85–86.

⁵ M. Łobocki: *Metody i techniki badań pedagogicznych...*, s. 133.

⁶ Ibidem, s. 134.

⁷ Zob. M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska: *Dziecko w kontakcie z literaturą...*, s. 22.

⁸ Zob. K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania oświatowe*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000, s. 73 i nast.

interactiv research), ponieważ autorka tej pracy nie dokonałaby wszystkich założonych przez siebie ustaleń, gdyby nie pełna współpraca z nauczycielami, zmierzająca do modyfikacji procesu kształcenia w imię cennych wartości (umiejętności), jakie chcemy rozwijać u ucznia. Ufać należy, iż obecność w eksploracji stała się jednym z kroków do wykreowania wśród uczestniczących nauczycieli (głównie w roli sędziów kompetentnych) postawy „transformatywnego intelektualisty” – jak chce J. Rutkowiak⁹. Stało się to niejako efektem dodatkowym podjętej procedury badań w działaniu¹⁰.

Eksploracja niniejsza jednoczy wymiar rozwojowy¹¹ i jakościowy. Zakłada bowiem swoisty rodzaj ingerencji w badaną rzeczywistość, wprowadzanej w celu wywołania zmian, a zatem i zweryfikowania skuteczności owej ingerencji. Wskazuje równocześnie na uwarunkowania psychiczne procesu kształcenia, wreszcie jego kontekstualność społeczną i kulturową¹².

Taka specyfika dociekań empirycznych implikuje konieczność elastycznego posługiwania się narzędziami, zarówno w ujęciu uogólniającym jakościowym, jak i indywidualizującym, nazwanym przez Marię Straś-Romanowską rozumiejącym modelem poznania, którego istota tkwi w interpretacji treści¹³. Uzyskane wyniki traktujemy jako fakty subiektywności, obrazujące fenomenologiczny świat znaczeń badanych uczniów. I choć rezultaty te trudno jednoznacznie zakwalifikować, czy ściśle kontrolować, trwałe są jednak ich następstwa w postaci rejestrowanych zachowań¹⁴.

Istotne jest również przyjęcie założenia – obok ilościowego ujęcia eksploracji – iż skoncentrujemy się również na głębi i odmiennościach¹⁵, które różnicować będą indywidualnie postrzegane przypadki uczniów.

⁹ J. Rutkowiak: *Edukacyjna świadomość nauczycieli; intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji*. W: *Odmiany myślenia o edukacji*. Red. J. Rutkowiak. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1995, s. 297.

¹⁰ Zob. D. Skulicz: *Badanie w działaniu (action research)*. W: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych...*, s. 113–119.

¹¹ Por. S. Pałka: *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1989, s. 90–106.

¹² Pisz o tym S. Pałka: *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999, s. 120.

¹³ M. Straś-Romanowska: *O metodzie jakościowej w kontekście rozważań nad tożsamością w psychologii*. W: *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Red. M. Straś-Romanowska. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2000, s. 16.

¹⁴ Ibidem, s. 18.

¹⁵ Zob. S. Ossowski: *O osobliwościach nauk społecznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1983, s. 170.

6.2. Faza I wstępna – technika rotacji

Matryca Analizy Adekwatności Literackiej

Badaniom w fazie I o charakterze *quasi*-eksperymentalnym (próbom eksperymentalnym) poddano cztery grupy dzieci ośmioletnich, będących uczniami dwóch szkół niepublicznych. W każdej klasie cały zespół podzielono losowo na dwie sekcje, aby wyeliminować różnice wynikające z oddziaływania szkolnego poprzez różnych nauczycieli prowadzących. Obie sekcje poddane były zamiennie (według techniki rotacji) dwójakiemu oddziaływaniu: analizie werbalnej, wykorzystującej różne formy twórczej działalności dziecka (na przykład elementy improwizacji, przekładu intersemiotycznego) oraz konkretyzacji tylko kinestetycznej. Strukturę procedury weryfikacyjnej, prezentującej podstawowy moduł rotacyjny badań – z czterech, podobnie zorganizowanych – zawarto w schemacie 11.

Łącznie opracowano osiem wierszy, z czego cztery ruchowo i cztery innymi sposobami aktywnymi (w czterech podwójnych, rotacyjnych fazach). Potrzeba wymiany tekstów, przed zmianą formy analizy, wynikała z konieczności kontaktu inspirującego wciąż z nowymi, nieomawianymi poprzednio utworami. Tylko wówczas wcześniejsza forma aktywności nie miała wpływu na swoistość konkretyzacji. Wszystkie sekcje (A, B – SS i A, B – SP) uczestniczyły zamiennie w zajęciach organizowanych metodą kinetyczną i twórczą, a każde dziecko wykonało pracę plastyczną zarówno po analizie ruchowej, jak i innego rodzaju. Dzięki takiej strukturze zajęć, wykorzystującej technikę rotacji, uzyskano szansę wskazania specyfiki odbioru uzależnionej od formy pracy z tekstem.

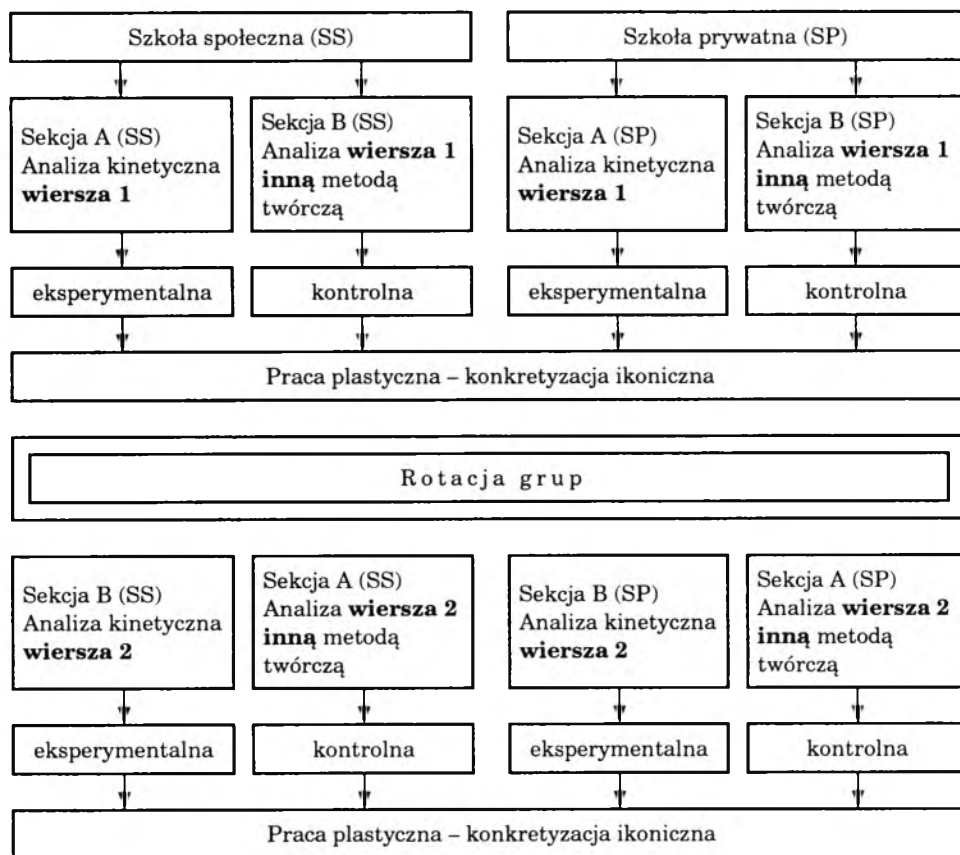
Wskaźnikiem swoistości recepcji stały się wyniki umieszczone w matrycy analizy obrazków, zawierającej elementy adekwatności do tekstu i antycypacji (wskazujące stopień rozumienia tekstu i umiejętność kreatywnego oderwania się od rzeczywistości przedstawionej, rozpoznania metafory). Skoncentrowano się tu głównie na ustaleniach literaturoznawczych¹⁶ – aby

¹⁶ Chodzi o określenie zgodności treści obrazu plastycznego z treścią wiersza, dokonane według pojawiania się elementów świata przedstawionego tekstu i odkodowania metafory (stosowanych w analizie literaturoznawczej poezji). Stąd taki sposób opisanie obrazków nazwano Matrycą Analizy Adekwatności Literackiej. Jest to narzędzie mojego autorstwa. Nie sięgnięto do sposobów psychologicznego interpretowania wytworów dzieci, uznając, iż wymaga ono znacznie szerszych kompetencji niż posiadane przez autorkę niniejszego opracowania. Matrycę zastosowano wcześniej dla znacznie mniejszej populacji, zaś rezultaty zamieszczono w: K. K r a s o Ń: *Kinestetyczna konkretyzacja tekstu poetyckiego – szansa na wsparcie dziecka czy zagrożenie*. W: *Dziecko i sztuka. Recepcja – edukacja – wsparcie – terapia*. Red. M. K n a p i k przy współpracy K. K r a s o Ń. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003, s. 75–99.

rozstrzygnąć wątpliwości dotyczące niewłaściwych konkretyzacji. Nie bazowano zatem na analizie psychologicznej czy artystycznej wytworu, na potrzeby tego opracowania eksploracji poddano jedynie warstwę treściową, niezbędną do ustalenia kwestii recepcyjnych.

Schemat 11

Moduł składowy I fazy badań – określenie stopnia adekwatności literackiej



Źródło: Opracowanie własne.

Matryca określająca adekwatność literacką poszczególnych malowanych obrazów powstała i była stosowana w postaci rejestrowania opinii sformułowanych przez uczestniczki seminarium magisterskiego, będące jednocześnie osobami prowadzącymi zajęcia eksperymentalne i kontrolne. Decyzje dotyczące przyznania odpowiedniej liczby punktów ustalane były zespołowo (w grupie uczestniczek seminarium, podzielonego na dwa zespoły wydające odrębne werdykty) oraz przez osobę prowadzącą seminarium, bez

wiedzy oceniających, co do tego, który obrazek powstał do tekstu analizowanego kinetycznie, a który do innego typu analizy. Dzięki temu dążono do wyeliminowania nastawień zniekształcających obiektywność ocen, uzyskując efekt triangulacji¹⁷ lub rzetelności synchronicznej¹⁸. Elementy podlegające ocenie zebrano w matrycy, której arkusz zamieszczono w aneksie pod numerem 5. Określenie stopnia adekwatności literackiej, czyli zgodności treści rysunku ze światem przedstawionym wiersza, nie jest zadaniem łatwym, zatem konieczne było skonstruowanie klucza, który umożliwiłby porównanie wytworów dzieci pod tym względem. Za istotne uznano odrzucenie wystąpienia elementów przypadkowych, ukazujących świat poza treścią wiersza. Pozostałe cechy pracy plastycznej punktowane były za: prezentację obiektu (bohatera, przedmiotów lub zjawisk przywołanych w utworze), sytuacji (rozumianej jako obiekty w relacji lub działaniu zgodnym z ideą tekstu) i wreszcie za ukazanie właściwego odczytania metafory. Tu za trafne przyjęto te rozwiązania plastyczne, które nie prezentowały przenośni (na przykład pędzące konie w wierszu *Burza*), lecz ukazywały rzeczywisty obraz zjawisk (kłębiące się ciemne chmury, błyskawice – we wspomnianym utworze). Taki sposób oceny implikowany był umiejętnością odcodowania metafory, czyli odnalezienia – powrotu – do znaczeń podstawowych. Ostatnie kryterium obejmowało dostrzeżenie elementów rozszerzających akcję utworu poetyckiego, nie mogły to być jednak obiekty niejako oderwane od wiersza (mieszczące się w pierwszym kryterium), ale antycypujące lub ukazujące aspekt treściowy przez przedłużenie, rozbudowanie sytuacji (na przykład ukazanie wizerunku ciała niebieskiego, widocznego przez okno, w malowance do wiersza *Księżyc*).

6.3. Faza II zasadnicza – technika grup równoległych (w pomiarze pretestowym i posttestowym)

Badania *quasi*-eksperymentalne tej fazy przeprowadzono w roku szkolnym 2000/2001 w trzech klasach I i trzech klasach III katowickich niepublicznych szkół podstawowych, stosując klasyczną strukturę próby eksperymentalnej, opartą na technice dwóch grup, gdzie jedna stanowi zbiorowość eksperymentalną, a druga – kontrolną. Dla pełniejszej mocy weryfikującej zdublowano grupy kontrolne. Uczniowie klas eksperymentalnych (E) poddani zostali rocznemu oddziaływaniu analizą kinetyczną liryki, zaś dzieci

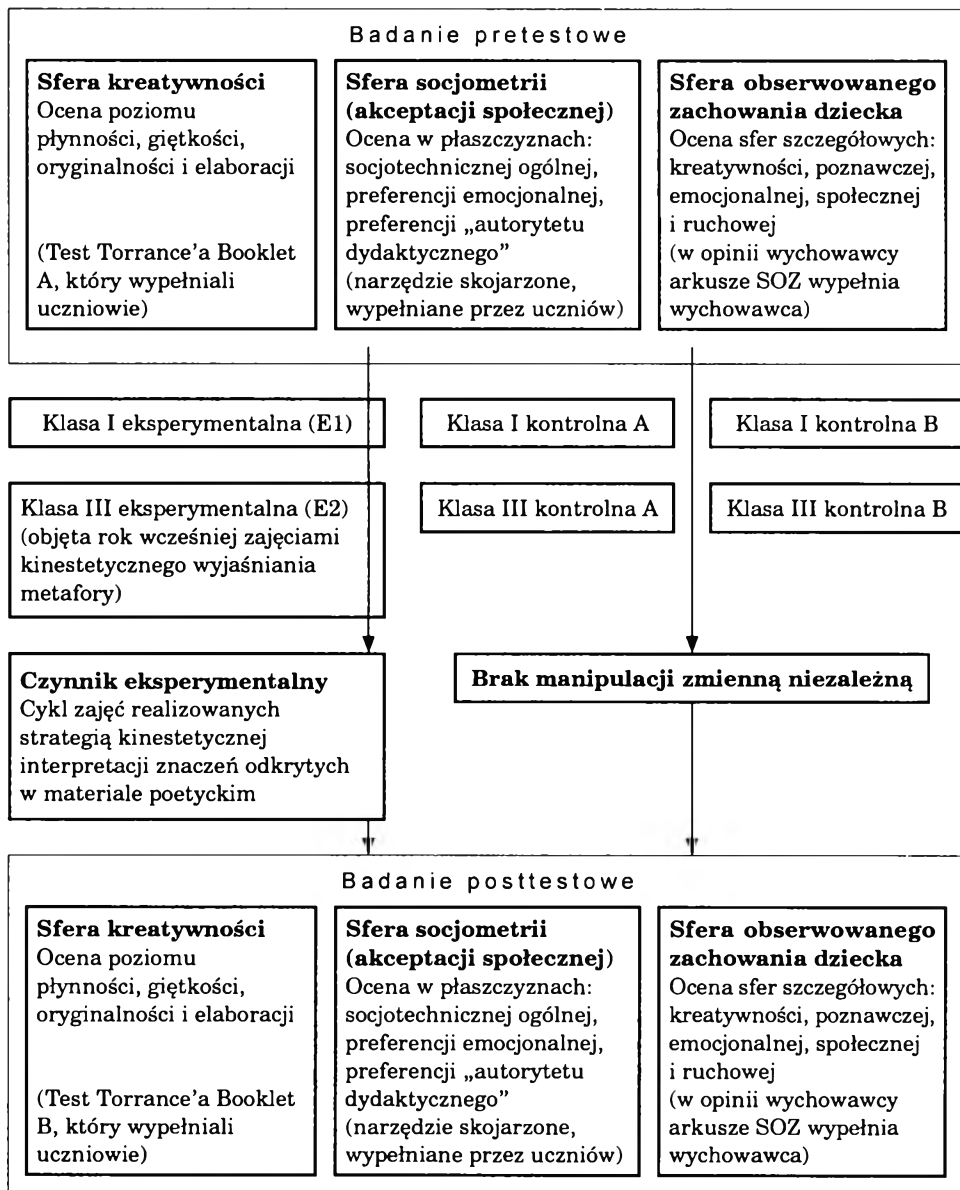
¹⁷ K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania oświatowe...*, s. 33.

¹⁸ Ibidem, s. 31. Zob. też: J.L. Kirk, M. Miller: *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage, 1986.

ze szkół kontrolnych (K) były grupą odniesienia, nie poddaną modyfikacji zmienną niezależną. Najbardziej czytelnie widać to na schemacie 12.

Schemat 12

Kompozycja elementów II fazy badań



6.3.1. Myślenie Twórcze w Rysunkach E.P. Torrance’a

Początkowo aktywność twórcza kojarzona była ze zdolnościami ogólnymi i predyspozycjami specjalnymi, o czym świadczył ich miernik statystyczny, czyli iloraz inteligencji. Uważano, iż najważniejszymi narzędziami do diagnozowania możliwości twórczych człowieka są testy inteligencji ogólnej. Sądzono bowiem, iż im wyższy poziom inteligencji u jednostki, tym większe są jej możliwości twórcze¹⁹. Tradycyjne testy inteligencji, posiadające jedną poprawną odpowiedź, badały jedynie myślenie konwergencyjne. Aby jednostka mogła ujawnić swoje twórcze możliwości, powinny one mieć charakter otwarty, a więc posiadać wiele poprawnych odpowiedzi. Dopiero J.P. Guilford²⁰ wykrył, iż istnieją dwa typy myślenia: konwergencyjne (zbieżne) i dywergencyjne (rozbieżne), które mogą być określane poprzez badanie empiryczne²¹.

Zadania testowe dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym winny stwarzać możliwość kreowania czegoś niepowtarzalnego, ale – co znaczące – winny to czynić w aurze zabawy formami i pojęciami. Takie przesłanie zawiera w sobie na przykład Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP), opracowany przez K.K. Urbana i H.G. Jellena²². Podobne przesłanie można przypisać koncepcji R. Hoepfnera i J. Hemenway, opierającej się na analizie wykonania zadań otwartych, dotyczących materiału werbalnego (Test of Creative Potential²³). Polska wersja, przygotowana przez J. Witkowską, skupia się na pisaniu słów podobnych do podanego oraz teście „Trzy litery”, wymagającym napisania wielu słów zawierających te litery w odpowiedniej kolejności²⁴.

¹⁹ S. Popek: *Zdolności i uzdolnienia twórcze – podstawy teoretyczne*. W: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Red. S. Popek. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1988.

²⁰ J.P. Guilford: *Natura inteligencji człowieka*. Przeł. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Rachicki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1978.

²¹ W. Dobrowicz: *O badaniu zdolności i postaw twórczych uczniów*. W: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży...*

²² K.K. Urban, H.G. Jellen: *Assessing creative potential via drawing production: The Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP)*. In: *Giftedness: A continuing worldwide challenge*. Ed. C.J. Cropley, K.K. Urban, H. Wagner, W. Wiczerkowski. New York: Trillium Press, 1986. Polska adaptacja narzędzia ukazała się w 2000 roku, zob. A. Matczak, A. Jaworska, J. Stańczak: *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia TCT-DP K.K. Urbana i H.G. Jellena. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP, 2000.

²³ R. Hoepfner, J. Hemenway: *Test of Creative Potential, Manual*. Hollywood: Monitor, 1973.

²⁴ J. Witkowska: *Ocena poziomu uzdolnień twórczych na podstawie zróżnicowanych metod pomiaru*. „Psychologia Rozwojowa” 2000, nr 3–4.

Dla najmłodszych dzieci, uczęszczających do przedszkola i klas I–III, doskonale nadaje się rozbudowana wersja Testu E. Paula Torrance’a: Torrance Tests of Creative Thinking – Booklet A²⁵ i Booklet B²⁶, zawiera ona zarówno formy figuralne, jak i werbalne. Myślenie Twórcze w Rysunkach – w wersji A i B – jako przykłady zadań figuralnych, gdzie badani wypełniają przygotowane formularze (za pomocą dorysowywania wymyślonych przez siebie rozwiązań), mogą być zastosowane przy równoczesnym udziale kilkorga badanych. Test składa się z trzech zadań, zróżnicowanych inspirującym materiałem ikonycznym, natomiast zasada uzupełniania kształtów i czas przeznaczony na wykonanie zadania są takie same w obu częściach.

Ćwiczenie 1 to „Konstruowanie obrazków”. Na stronie testu znajduje się kolorowy kawałek papieru samoprzylepnego o zaokrąglonym kształcie i dość specyficznej kolorystyce (w Booklet A jest to seledynowy jajowaty twór, zaś w Booklet B oranżowy nerkowaty kształt). Zadaniem ucznia jest wymyślenie rysunku lub przedmiotu, jaki można narysować, używając tego kawałka jako części. Każdy badany miał nakleić kształt w dowolnym miejscu następnej kartki, w uznany przez siebie za właściwy sposób (lokalizacja, ustawienie, itp.) tak, aby w dalszej kolejności dorysować to, o czym pomyślał. Zwraca się szczególnie uwagę na to, aby pomyśleć o rozwiązaniu, na które nie wpadną koleżanki i koledzy. Przez cały czas należy też dodawać nowe szczegóły, aby rysunek był jak najbardziej interesujący i kompletny. Po skończeniu rysowania uzupełniano tytuł. Na to ćwiczenie uczniowie mieli 10 minut. Wspomniane zadanie umożliwia ocenę oryginalności myślenia w warstwie rysunkowej, a także werbalnej (tytuł jest odrębnie punktowany) oraz znakomicie ukazuje poziom elaboracji.

Zadanie kolejne przywołuje określenie „Dokańczanie obrazków”, opiera się na dodaniu linii do niekompletnych figur zgromadzonych w wyodrębnionych częściach zadania. Należy naszkicować interesujące przedmioty lub obrazki i ponownie pomyśleć o czymś niezwykłym oraz postarać się, aby obrazki były jak najpełniejsze, z jak największą ilością szczegółów. Do każdego z nich należało też przypisać tytuł. Czas ćwiczenia – łącznie 10 minut na 10 zadań. W tej części można określić już płynność, giętkość, oryginalność (rysunku i tytułu) oraz elaborację.

W ćwiczeniu 3 (linie równoległe w Booklet A – 30 zadań i kółka w Booklet B – 36 struktur do uzupełnienia) w ciągu 10 minut należało narysować jak najwięcej obrazków lub przedmiotów z kształtów stale się powtarzają-

²⁵ E.P. Torrance: *Torrance Tests of Creative Thinking, Figural Test Booklet A*. New York: Directions Manual and Scoring Guide, Personnel Press/Ginn and Co, 1972 (stronę tytułową testu zamieszczono w aneksie nr 6).

²⁶ I d e m: *Torrance Tests of Creative Thinking, Figural Test Booklet B*. New York: Directions Manual and Scoring Guide, Personnel Press/Ginn and Co, 1974 (podobnie jak w poprzednim przypadku, stronę tytułową testu zamieszczono w aneksie nr 6).

cych na podanych stronach. Uczniowie winni narysować jak najwięcej obrazków w taki sposób, aby były one jak najciekawsze i miały jak najwięcej szczegółów. Pod każdym obrazkiem należało umieścić wymyślony przez siebie tytuł. W tym ćwiczeniu oceniamy wszystkie aspekty myślenia twórczego, nie analizujemy jedynie tytułów, ponieważ główny nacisk położony jest tu na efekt wizualny.

Niezwykle popularnym elementem stosowanym przez diagnostów jest fragment z części B, tzw. Test Kólek. Torrance Tests of Creative Thinking jest jednym z nielicznych narzędzi, uwzględniających konieczność uruchomienia różnych dróg aktywności dziecka. Znajdą się tu bowiem próby dla wszystkich rodzajów modalności, choć w mniejszym stopniu z pewnością zadowolą one kinestetyków. Cały zestaw testów jest udostępniony tylko w celach eksperymentalnych²⁷, wybiórcze zaś próby znajdują zastosowanie w badaniach diagnostycznych, o czym wspomniano wcześniej²⁸. Test Torrance'a zawiera jako materiał zadaniowy uzupełniany rysunek. W trakcie działań dziecko ma się wykazać oryginalnością, płynnością i giętkością myślenia oraz elaboracją. Związana z wiekiem typowość zadań testowych nie pozwala jednoznacznie wyłonić jednostek wybitnie uzdolnionych w określonym obszarze, ale pozwala ocenić stopień rozwoju pewnych właściwości myślenia – o co nam chodziło w procedurze weryfikacyjnej.

Test Torrance'a znakomicie sprawdził się w warunkach polskich, jego klucz dotyczący określenia płynności, giętkości myślenia oraz elaboracji mógł być wprost przejęty z amerykańskiej koncepcji. Jedynie kwestia oryginalności musiała być dostosowana do kulturowych uwarunkowań w kraju badania²⁹. Podjęto zatem działania zmierzające do ustalenia specyfiki pomysłów niepowtarzalnych, rzeczywiście wyjątkowych, generowanych przez dzieci z naszego obszaru kulturowego. W tym celu przed przystąpieniem do eksploracji pretestowej zastosowano zadania rysunkowe w kilku szkołach podstawowych (tym razem także publicznych), u uczniów w różnym wieku (7–12 lat), w celu sprawdzenia klucza oryginalności przedstawionego w formularzu Torrance'a. Łącznie badaniami objęto 120 respondentów³⁰. Okaza-

²⁷ Obie części testów w oryginalnej wersji językowej udostępniła mi prof. dr hab. Józefa Sotowiej z Instytutu Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego, udzielając jednocześnie swojej konsultacji przy opracowaniu strategii badań.

²⁸ Zob. przykładowo J. U s z y Ń s k a - J a r m o c: *Potencjalne a rzeczywiste zdolności twórcze w wieku przedszkolnym*. „Psychologia Rozwojowa” 2000, nr 3–4.

²⁹ Kwestia ta wydaje się oczywista, żaden test nie jest wolny od uwarunkowań kulturowych, bo żadna osoba nie działa w próżni, a sam materiał zadaniowy musi być rozwiązywany na podstawie umiejętności nabytych w środowisku. Píše na ten temat J. B r z e z i ń s k i: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999, s. 580.

³⁰ Byli to uczniowie Szkoły Podstawowej nr 1 w Katowicach, Katolickiej Szkoły Podstawowej w Katowicach oraz Zespołu Szkół Sportowych nr 2 im. Gerarda Cieślaka w Chorzowie.

ło się, że różnice między kluczem autorskim a uzyskanymi rezultatami nie rozmiągają się w sposób drastyczny, dotyczą raczej czasu sporządzenia klucza (pojawiają się w nowych rozwiązaniach na przykład postaci Pokemonów, które w latach 70., kiedy formułowano klucz, nie istniały jako bohaterowie kreskówek). W dobie globalizacji dostęp do wiedzy o świecie i zakres wpływu środowiska nie różnicuje już naszych dzieci tak bardzo od tych, które żyją w obszarze wpływów anglosaskich. Niewielkie różnice odnotowano na przykład w pojawianiu się problematyki religijnej w rozwiązaniach, w Polsce dzieci często zamieniały przykładowe kółko w hostię, co nie było rozwiązaniem uwzględnianym w kluczu oryginalnym. Ponieważ rozwiązanie pojawiło się u polskich dzieci znacznie częściej niż w 4,99% badanej populacji, nie można było uznać stosowności przyznania 5 punktów dla tego rozwiązania, co było prawdopodobnie oczywiste dla badaczy z innych krajów.

Po etapie konstruowania własnego zestawu rozwiązań sytuujących odpowiedź graficzne pod względem ich oryginalności w sferach punktowanych od 0–5 przystąpiono do przeprowadzenia badania pretestowego i po zakończeniu cyklu zajęć także posttestowego.

6.3.2. Skala Obserwacji Zachowania M. Bogdanowicz

Skala Obserwacji Zachowania (SOZ) M. Bogdanowicz i E. Lubianiec³¹ jest narzędziem służącym pierwotnie do oceny zachowania dziecka uczestniczącego w zajęciach prowadzonych metodą Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne. Postanowiono jednak zastosować ją jako element diagnozy w naszych badaniach, ponieważ nawiązuje ona do aktywności ucznia skierowanej na sferę kinestetyczną, zaś określenie wpływu odnotowane zostaje jeszcze w sferach: poznawczej, społecznej i emocjonalnej. Dla nas istotny okazuje się zwłaszcza związek wszystkich tych sfer i stymulowanie w tym zakresie potencjału dziecka, aby jak najdoskonalej rozwijało swoje możliwości. Nie bez znaczenia jest również fakt sporządzenia skali dla weryfikacji zaistnienia wsparcia rozwoju, w naszej procedurze także o takim wsparciu mówimy. Dodatkowo jest to narzędzie, które nie wymaga bezpośredniego badania ucznia (tak jak w pozostałych przypadkach narzędzi wykorzystanych w naszej procedurze empirycznej), ale jest przeznaczone dla nauczy-

wie. W gromadzeniu materiału empirycznego dla tej części eksploracji uczestniczyła mgr Dorota Smerd oraz autorka opracowania.

³¹ M. Bogdanowicz, B. Kisiel, M. Przasnyska: *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1994, s. 147–157.

ciela. Warto porównać wyniki uzyskane przez dzieci z opinią, jaką wyrobił sobie na ich temat nauczyciel. Skala zatem będzie specyficznym korelatem wyników uzyskanych przez dzieci. Narzędzie składa się z trzech części: Skali Obserwacji Zachowania, Arkusza Zapisu Obserwacji, Profilu Zachowania. M. Bogdanowicz wyróżniła dwadzieścia skal obserwacji zachowania i dokonała ich podziału na cztery kategorie (podskale), z których do oceny w niniejszej eksploracji wybrano elementy, stanowiące istotny wyróżnik modyfikacji zachowania się dziecka w wyniku oddziaływania strategii kinestetycznej³²:

- skale związane z rozwojem poznawczym, a w nich wyodrębniono zagadnienia: kreatywności i zdolności do koncentrowania uwagi;
- skale związane z rozwojem emocjonalnym obejmują: rodzaj reakcji na trudne ćwiczenia, ekspresję emocji, nastrój, reakcje na bliski kontakt fizyczny podczas zajęć, reakcję na pieszczoty, stereotypy w zachowaniu, przejawy lęku w zachowaniu, reakcje dziecka przy wejściu na zajęcia, zdolność do relaksu;
- skale związane z rozwojem społecznym przynoszą niezwykle ważne informacje dotyczące: reakcji na trudne ćwiczenia, stosunku do zajęć, aktywności podczas zajęć, zdolności nawiązywania kontaktu z drugą osobą, reakcji dziecka przy wejściu na zajęcia, reakcji na zabawy zbiorowe, stosunku do innych dzieci podczas zabawy, reakcji na inne dzieci i na dorosłego podczas zabawy;
- skale związane z rozwojem ruchowym podejmują określenie poziomu: aktywności fizycznej na zajęciach, sprawności motorycznej, samodzielności, kontroli ruchów, wreszcie koordynacji i dostosowania ruchu.

Wykreślenie Profilu Zachowania i jego analiza pozwala ocenić zachowanie dziecka pod kątem rozwoju psychomotorycznego (poziomu jego tempa i rytmu), narzędzie zaś okazuje się szczególnie przydatne do opisu i oceny zachowania dziecka w okresie wczesnego dzieciństwa, w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym.

Każdy z aspektów rozwoju oceniany jest w skali od 0–6 punktów, potem w ramach jednej podskali oblicza się średnią uzyskanych wyników, które sytuują rezultaty na Profilu Zachowania. Ponieważ pomiar dokonywany jest dwukrotnie, można – porównując wyniki – wnioskować o skuteczności oddziaływań będących czynnikiem modyfikującym. Oceniając zachowanie dziecka, możemy dokonywać porównań interindywidualnych i intraindywidualnych.

³² Na potrzeby naszych badań posłużono się też elementami zmodyfikowanej wersji SOZ-D, zob. M. B o g d a n o w i c z: *Skale Obserwacji Zachowania (SOZ) dzieci i rodziców uczestniczących w zajęciach Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne*. Gdańsk: Wydawnictwo „Fokus”, 2000.

6.3.3. Socjometryczna Skala Akceptacji Społecznej (modyfikacja D. Ekiert-Grabowskiej)

Pozycja społeczna dziecka, czyli miejsce, jakie zajmuje ono w strukturze grupy³³, ma istotne znaczenie dla jego funkcjonowania w systemie szkoły. Za narzędzie pomiaru posłużył zestaw pytań zaczerpnięty z „Plebiscytu Zyczliwości i Niechęci”³⁴ oraz częściowo z techniki „Zgadnij kto?”. Kwestionariusz zastosowano dwukrotnie w każdej z klas na początku i na końcu badań. Obejmował on dwie kategorie wyborów w ujęciu dychotomicznym – pozytywnym i negatywnym. Wybory zostały podzielone na trzy płaszczyzny: pierwsza dotyczyła wskazania ogólnej tendencji socjometrycznej, gdyż dzieci odpowiadały w technice „Zgadnij kto?” na pytania: jest zawsze uśmiechnięty?; jest najlepszym kolegą / koleżanką?; potrafi się dzielić tym, co ma?; nie zaczepia innych?; pomaga innym na lekcji i przerwach?; niechętnie pożycza rzeczy?; zaczepia i bije inne dzieci?; nigdy nie pomaga innym?; rzadko się uśmiecha?; nie jest koleżeński? Wybory dokonywane za sprawą tych pytań przyniosły wskazanie co do ogólnego wzajemnego postrzegania się uczniów. Dodatkowo wprowadzono jeszcze dwie pozostałe płaszczyzny, nazwane tu preferencją emocjonalną, kiedy respondenci wskazywali – zgodnie z ideą „Plebiscytu Zyczliwości i Niechęci” – kolegów, których lubią najbardziej lub najmniej. Ostatnia płaszczyzna odnosiła się do tak zwanej preferencji autorytetu dydaktycznego, dzieci dokonywały tu wskazań, z kim najchętniej uczyłyby się lub uczyłyby się niechętnie.

Dzieci wyłonione na drodze wyborów w płaszczyźnie preferencji emocjonalnej zostały dodatkowo poddane określeniu ich indywidualnych statusów socjometrycznych, posłużono się w tym przypadku Socjometryczną Skalą Akceptacji M. Pilkiewicza³⁵ oraz wykorzystano tabelę wartości krytycznych statusów socjometrycznych U. Bronfenbrennera³⁶. W ten sposób

³³ A. Janowski: *Poznanie uczniów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991, s. 71.

³⁴ Metodę pomiaru opracowano na podstawie D. Ekiert-Grabowska: *Techniki socjometryczne w pracy wychowawcy klas początkowych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1984; *Metody badań pedagogicznych w zarysie*. Red. A. Góralski. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, 1994; E. Jarosz: *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2001.

³⁵ Zob. M. Pilkiewicz: *Socjometryczna skala akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy*. W: *Materiały do nauczania psychologii*. Seria III: *Metody badań psychologicznych*. Red. M. Wołoszynowa. T. 2. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1973, s. 272–274.

³⁶ Zaczerpnięto z D. Ekiert-Grabowska: *Techniki socjometryczne...*, s. 45.

możliwe stało się ukazanie sytuacji dzieci odrzuconych i jej modyfikacji po rocznym cyklu eksperymentalnym.

Badanym zadano pytania w postaci ankietowej³⁷, na które udzielali odpowiedzi z zachowaniem zasad anonimowości wobec pozostałych osób badanych. Wszystkim jednostkom stworzono porównywalne warunki badania oraz zapewniono komfort pracy.

³⁷ Formularz znajduje się w aneksie nr 7.

7. Przebieg działań eksperymentalnych

Oba cykle eksperymentalne w I i II turze badań trwały pełny rok szkolny (razem z fazą przygotowawczą, badaniami wstępnymi i końcowymi), z ustaloną stałością temporalną. Zajęcia odbywały się raz w tygodniu. W pierwszym roku zrealizowano mniej modułów zajęć (8), wiązało się to bowiem z wymogami techniki rotacji (jedna osoba prowadząca musiała czekać na drugą, jeśli runda opracowania wiersza nie była sfinalizowana obrazkiem). Na etapie II, dzięki technice grup równoległych, nie występowały takie niedogodności, niemniej niektóre interpretacje pochłaniały dwa i więcej spotkań z dziećmi. Osoby prowadzące musiały dostosować się do naturalnego porządku szkolnych lekcji i na jedno zajęcie nie poświęcano więcej niż łącznie 45 minut. Przy konieczności werbalizacji, namalowania obrazka, a także ćwiczeń przygotowawczych w sytuacji przedreceptyjnej opracowanie wiersza obejmowało zwykle więcej niż jedno spotkanie. Sytuacja ta zmieniła się w fazie II, zintegrowany system edukacji pozwalał na zamknięcie interpretacji w ciągu jednego spotkania (nie dzieliliśmy już lekcji, ale finalizowaliśmy całą kompozycję przestrzenną). To spowodowało, że udało się poddać kinestetycznej interpretacji aż 16 wierszy w klasie I i tyleż samo w klasie III.

Przystąpię teraz do zaprezentowania materiału literackiego, koncentrując się na wymiarze trafności interpretacyjnej (I część badań), dlatego że wiersze wykorzystane na tym etapie były podstawą do podjęcia rozważań na temat adekwatności literackiej, jaką reprezentowały dziecięce konkretyzacje plastyczne. Przedstawiam tylko analizę tych wierszy, które zakończone były pracą malarską (jeden z wierszy podsumowano inną pracą, na wyraźną prośbę jednej ze szkół). Spowodowało to niewielką dysproporcję, rzeczona sekcja odbyła bowiem tylko trzy kinestetyczne interpretacje zakończone malowaniem (podczas gdy równoległa sekcja odbyła pełny cykl czterech sesji). Rozumiejąc niedoskonałość takiej próby, uznaliśmy jednak dobro uczniów i wymagania nauczycieli za najistotniejsze, zaś naturalność

badan tłumaczy – jak się wydaje – pewne odstępstwa od procedury. Na tym materiale zatem (7 liryków) zatrzymamy się dłużej.

Wiersze z fazy II były już dobrane zgodnie z poczynionymi wcześniej obserwacjami i spełniały potencjalne możliwości kinestetycznego obrazowania, a także posługiwały się metaforą, często afektywnie ujmującą materię odbiorczą poezji. Metafory afektywne powstają poprzez spostrzeganie emocjonalnie i polisensorycznie otaczającej rzeczywistości, stają się zatem podstawą rozwoju języka ekspresyjnego, empatii i wzajemnego porozumiewania się¹. „Skojarzone z tworzeniem ruchu, wyrażaniem sensów odkrywanych przez mowę ciała stają się jedną z bardziej interesujących dróg rozwoju kreatywności dziecka [...]”².

Konkretyzacje wierszy z fazy II nie były poddawane analizie i z tego powodu zostały jedynie zamieszczone w aneksie bez dodatkowego opisu.

7.1. Poezja indukująca aktywność kinestetyczną w wymiarze adekwatności literackiej

Analiza tekstów podporządkowana zostanie chronologii pojawiania się ich podczas zajęć i skoncentruje się na zlokalizowaniu potencjału metaforycznego wyjaśniania sensów, ze zwróceniem uwagi na specyfikę materiału w związku z założoną u uczniów preferencją odbiorczą (kinestetyczną i werbalną). Specjalne miejsce znalazły w tym podrozdziale propozycje wizualizacji ikonicznej, jakimi można obrazowo przekazać konstrukcje świata przedstawionego. Zależy nam przede wszystkim na uchwyceniu pewnych opozycji, zestawień, które można ukazać w porządku proksemicznym, tego będziemy potem szukali w konstruktach przestrzennych stworzonych przez uczniów.

Relacja swoistego dynamizmu, obrazowania faktu przemieszczania się obiektów, nagromadzenie czasowników wskazywać będzie bez wątpienia potencjał tożsamy ze skłonnością motoryczną. W dalszej części pracy spróbujemy odnieść się do tego zagadnienia, odwołując się do wyników matrycy adekwatności literackiej.

¹ Zob. W. L i m o n t: *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1996, s. 50; E a d e m: *Psychologiczne podstawy myślenia metaforycznego*. „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 3, s. 44.

² K. K r a s o Ń: *Kinetyczna analiza tekstu literackiego a znaczenia metaforyczne w pracy z dziećmi przedszkolnymi*. „Psychologia Rozwojowa” 2000, nr 3–4, s. 301.

Kazimierz Śladowski

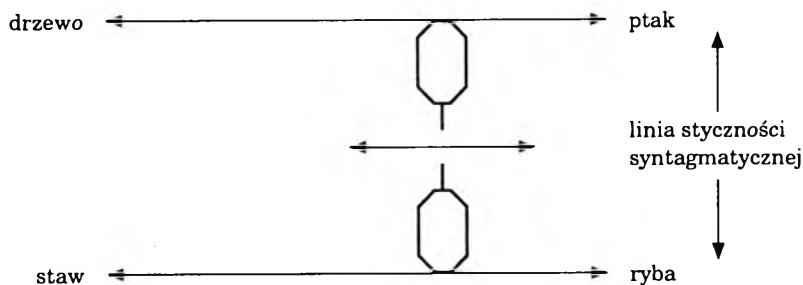
*Jesienne stopy wiatru*³

Wiatr ma na stopach skrzydlate buty,
na szyi szale z liści i deszczu.
Idzie przez pola, wzgórze i bruki...
Drzewa ciemnieją w mokrym powietrzu,
chudną gałęzie i milkną ptaki,
opustoszały gniazda i dziuple.
Wiatr się panoszy, wkręca się wszędzie
i okiennice zamyka z hukiem.
Nie lubi słońca, jasnych ogrodów,
kwiaty rozbiera z barw i zapachów.
Lubi szeroko po lesie, polu
tarzać się w liściach, w błocie i w piachu...

Świat przedstawiony w wierszu zdominowany jest upersonifikowaną postacią wiatru, dynamiczną, mobilną, choć czasem i groźną. Pojawia się alegoria niegrzecznego chłopca. Wiatr porównany zostaje do niesforne go dziecka, które lubi „tarzać się w liściach, w błocie i w piachu...” i wszędzie go pełno. Zauważalny jest kontrast między ginącą złotą jesienią i szarugą jesienną, którą znamionuje wietrzna aura. Urzekający jest obraz wiatru uzyskany przez metafory: „skrzydlate buty”, „szale z liści i deszczu”, zaś świat kreślony po jego przejściu okazuje się nieco przerażający: „chudną gałęzie”, „milkną ptaki”. Całe liryczne obrazowanie uzupełniają onomatopeje: „zamyka z hukiem”, tarza się w liściach, zaś nagromadzenie głosek „ś”, „ř”, „č” przypomina szelest liści i szum wiatru. Żywiołowość i dynamikę wiatru potęgują nagromadzone czasowniki: idzie, panoszy się, wkręca się, zamyka, rozbiera, lubi tarzać się, a także wyliczenia elementów krajobrazu: „pola, wzgórze i bruki...”, „po lesie, polu”, wśród których się przemieszcza. Skutkiem opisanej wędrówki wiatru jest spustoszenie, dokonujące się w wymiarze następstwa paradygmatycznego. Upostaciowiony wiatr niszczy wszystko, co napotka na swej drodze, można tu wyobrazić sobie taki oto „porządek” jego przemieszczeń i skutków, jakie on ze sobą niesie:

³ K. Ś l a d e w s k i: *Jesienne stopy wiatru*. W: I d e m: *Przez pola, ogrody, sady*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”, 1982, s. 6.

Wiersz jest zabawą z iluzją wizualną. Oto staw staje się szybą, w której jak w lustrze odbija się rosnące nieopodal drzewo. Skutkiem tego staje się niepewność obserwatora co do ilości rosnących nad stawem drzew: „[...] jest jedno czy też są dwa drzewa?”. Utwór został skonstruowany na zasadzie zagadki, której rozwiązaniem są: słowik i ryba („Na jednym słowik śpiewa, na drugim pluska ryba”), które wchodzą w relację syntagmatyczną, choć ujęte są w wizualizacji wertykalnie. Rozwiązanie zagadki jest jednoznaczne z odkodowaniem metafory.



Joanna Kulmowa

*Księżyc*⁵

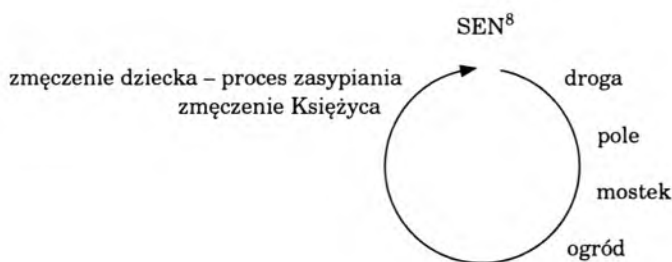
Kiedy biegłam do domu wieczorem,
księżyc za mną się toczył przez pole.
I przez mostek
tuż przy moim ramieniu.
Mało się nie ukapał w strumieniu.
Ścieżką za mną przez ogródek pogonił.
Hop, hop skakał po wierzchołkach jabłoni.
I do kuchni przez okno chciał wskoczyć,
aż musiałam przed nim zamknąć oczy.
Teraz długo stoi z tamtej strony,
bo jest bardzo zmęczony.

Wiersz opowiada o zabawnej sytuacji, która przydarzyła się bohaterce późnym wieczorem. Poetka odwołała się do dziecięcego sposobu widzenia świata, zwłaszcza w płaszczyźnie egotycznego pojmowania jego porządku; odbiorca, przyjmując za obowiązującą jedynie słuszną perspektywę własną,

⁵ J. Kulmowa: *Księżyc*. W: M. Nagajowa: *Język polski 4. Polska mowa. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego oraz do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla klasy czwartej szkoły podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1986, s. 59.

uznaje, że wszystko – mówiąc potocznie – kręci się wokół niego. Dodatkowo pojawia się też skłonność do animizowania zjawisk – dlatego bohaterka za pewnik przyjmuje, że Księżyc przemieszcza się razem z nią, towarzyszy jej. Księżyc pokazuje tu dwa oblicza, pojawia się nieodparte skojarzenie z widoczną jego tarczą i ciemną częścią. Z jednej bowiem strony przedstawiony jest jako ktoś wesoły, skory do zabaw, ale i wścibski („do kuchni przez okno chciał wskoczyć”), budzący niepokój. Bohaterka zamyka przecież oczy, kiedy ten chce metaforycznie „wskoczyć” do kuchni. Sugerować to może, że boi się jego blasku i czuje się niepewnie. Taki właśnie stan wywołuje Księżyc u większości ludzi. Jest przecież symbolem tajemnych, ukrytych stron natury⁶, symbolem magii, ściśle wiążącym się z nocą. Jednocześnie jest opiekunem snu, marzeń sennych, tęsknot, uczuć i myśli. Być może więc cała sytuacja przedstawiona rozgrywa się tylko w wyobraźni małej dziewczynki, w jej podświadomości. Blask księżycowy ukazuje zaledwie mgliste zarysy rzeczy, dlatego łączy się z imaginacją i fantazją, rządzi pamięcią i duszą⁷. Na wyobraźnię czytelnika wiersz oddziałuje za pomocą licznych przenośni („księżyc się toczył”, „ścieżką pogonił”).

I choć obiekt niebieski jawi się jako istota dość ruchliwa: „toczył się”, „Mało się nie ukapał w strumieniu”, „pogonił” ścieżką, „skakał po wierzchołkach jabłoni”, chciał wskoczyć do kuchni przez okno, nie zmienia to jednak ogólnego nastroju wyciszenia i spokoju, jaki wyjątkowo widoczny jest w tekście. Tok relacji zamyka się niemalże sennie. Zgodne jest to z dziecięcym rytmem końca dnia i rytuałem zasypiania, czyli osiąganiem onirycznego spełnienia. Kształt drogi, którą przemierza ciało niebieskie, przypomina jego krągłą tarczę i ma coś z poetyki korowodu.



⁶ Zob. W. Kopaliński: *Słownik symboli*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1990, s. 179.

⁷ Ibidem, s. 180–181.

⁸ Rysunek i niektóre konstatacje powstały na podstawie pomysłu Joanny Russek: *Intersemiotyczna analiza liryki poprzez zachowania ruchowe a konkretyzacja plastyczna dzieła*. [Niepublikowana praca magisterska, napisana pod kierunkiem dr K. Krasoń, Uniwersytet Śląski, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Katowice 2001].

Karolina Kusek

*Usypianie strumyka*⁹

Zima

chce uśpić strumyk.

Nie chce, by płynął dalej.

Chce mu wytrącić w biegu pulsujące wioselko.

Usztywnić płetwy,

fale.

Chce go w ślizgawkę zaczarować

i szaleć na niej na wyścigach.

Pokonać wiatr,

co na łyżwach

srebrzystych

śmiga.

Ale strumyk

spać nie chce

albo zasnąć nie może.

Im zima mocniej śniegiem prószy,

tym on głośniejsze gaworzy.

W *Usypianiu strumyka* zмага się stateczna Zima z małym, niesfornym Strumykiem. Tu także mamy do czynienia z zabiegiem personifikacji, jednak tym razem pojawiają się dwie postaci: Zima i Strumyk. Obserwujemy swoistą walkę Zimy, która „chce uśpić strumyk”, „Chce go w ślizgawkę zaczarować / i szaleć [...]”, „Chce mu wytrącić w biegu pulsujące wioselko”, „Usztywnić płetwy, / fale”, „Pokonać wiatr, / co na łyżwach / srebrzystych / śmiga”. Świadczy to o dynamicznej postawie Zimy i jej mocy do podjęcia działań zmieniających otaczający krajobraz.

Zima jawi się dość groźnie, jest wręcz apodyktyczna, nie znosi sprzeciwu i dąży uparcie do wytyczonego przez siebie celu: chce zamrozić Strumyk. Ten jednak nie ma zamiaru się podporządkować. I tak, obie postacie droczą się ze sobą, a czytelnik wyraźnie dostrzega konflikt powstały na tle odmiennych interesów i różnych dążeń.

⁹ K. Kusek: *Usypianie strumyka*. W: T. Dziurzyńska, H. Ratyńska, E. Stójowa: *A jak będzie słońce... A jak będzie deszcz... Wiersze, opowiadania, teatrzyki, przystawia i zagadki dla przedszkoli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1996, s. 66.

| Zima | opozycja | Strumyk |
|--|----------|--|
| mroźna wszechwładna | | wesoły mały nikomu nie zawadza |
| jej celem jest: pokonanie strumyka i wiatru chce uśpić nie chce, by płynął dalej chce usztywnić fale chce w ślizgawkę zaczarować | | jego celem jest: pozostać sobą nie chce spać zasnąć nie może |
| im zima mocniej śniegiem prószy | | tym on głośniej gaworzy |

Na pierwszy rzut oka wydawać by się mogło, że Strumyk ukazany jest w wierszu jako małe dziecko, a Zima jako matka, wyrażająca pewne oczekiwania wobec niego. Wyraźnie przeczy temu jednak fragment: „Chce go w ślizgawkę zaczarować / i szaleć na niej na wyścigach.”

W wierszu zastosowano szereg epitetów i animizacji: „pulsujące wioselko”, będące jakby sercem strumienia, które rytmicznie tłoczy fale, „żyłwy srebrzyste”, umożliwiające zawłaszczenie owego rytmu i odniesienie zwycięstwa nad wiatrem. Nastrój wiersza jest pogodny, dzięki czemu czytelnik wyobraża sobie zabawę. Doskonale można go przedstawić w postaci dramy, ale też wydaje się dobrym materiałem do kinestetycznego odkrywania znaczeń.

Andrzej D'Albrand

*Wiosna*¹⁰

Z nocy ciepłej
deszczem pachnącej
ptaków wrzawa
wybucha do słońca

kwiaty w pąkach
i w rosie skąpane
zaczynają po łące
swój taniec

a ta łąka
jak dywan złocisty
w nim się nurza
łuk nieba strzelisty

¹⁰ A. D'Albrand: *Wiosna*. „Skarb Malucha” 1989, s. 6.

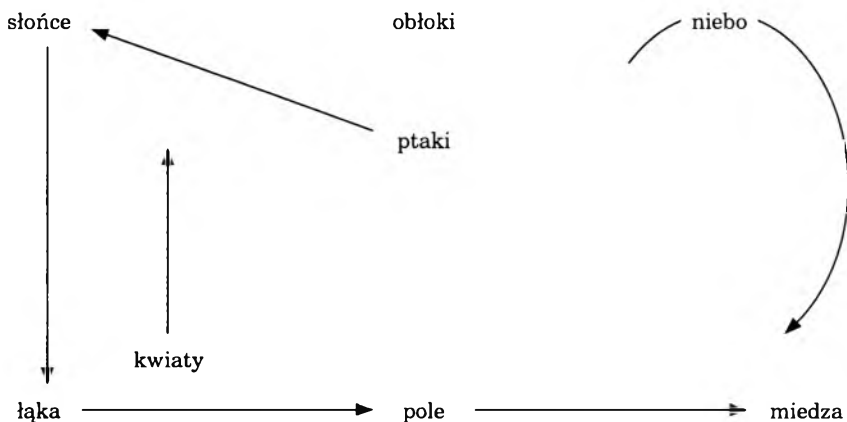
po tym niebie
 latawce obłoków
 jak chorągwie
 wzniesione wysoko

wiatr je pędzi
 i spada gdzieś w dali
 w dymy ognisk
 co w polu się palą

a na miedzach
 kaczeńce w krąg rosną
 i wołają do Ciebie:
 już wiosna!

Świat przedstawiony w tekście Andrzeja D’Albranda to krajobraz wiosennego poranka, pełen jest wrzawy, radości, ruchu, kolorów i zapachów, który budzi do życia przyrodę. Jest to wizja łąki ukwieconej jak dywan złocisty, na której kwiaty „zaczynają [...] swój taniec”, drzew w pąkach, pól, rosnących na miedzach kaczeńców. Cały utwór wypełnia radość i dynamizm przyrody budzącej się do życia: ptaków wrzawy wybuchającej do słońca, obłoków porównanych do chorągwi. Czytelnik poddaje się urokowi tej czarującej, bajkowej niemalże pory roku. Zachwyca go wrzawa ptaków, taniec skąpanych w rosie kwiatów oraz błękit nieba. Obserwuje wędrujący po polach wiatr, ale nie taki, który wszystko targa i niszczy, lecz wiosenny wietrzyk – rozwiewający włosy, muskający policzki i wznoszący „latawce obłoków”. Znajdziemy tu trzy lokalizacje zwiastunów wiosny: łąkę, pole i miedzę.

Narodziny wiosny dokonały się na przełomie nocy i dnia. To ciepła noc zapoczątkowała inkubację, a ranek wybuchł do słońca.



Włodzimierz Domeradski

*Burza*¹¹

Po szerokim niebie
wicher chmury goni,
jak po pustym stepie
tabun czarnych koni.

Biegną dzikie konie,
pochyliły głowy,
złote iskry krzeszą
stalowe podkowy.

Na rozpiętych skrzydłach
echo grzmoty niesie,
gubi w szczerym polu
i w szumiącym lesie.

Już pomknęły konie
za lasy i wzgórze,
przeleciała na nich
grzmiąca, letnia burza.

W kolejnym wierszu znajdujemy nastrój grzmiącej, groźnej burzy. Przedstawia on zmagania wichru z chmurami, nabierającymi poprzez animizację cech tabunu pędzących, czarnych koni, którym „złote iskry krzeszą / stalowe podkowy”, a ich echo niosą grzmoty na rozpiętych skrzydłach. Utwór jest dynamiczny za sprawą nagromadzenia czasowników („biegną”, „pochyliły”, „krzeszą”, „niesie”, „pomknęły”). Zwraca uwagę obecność epitetów („czarnych koni”, „złote iskry”), porównań („jak po pustym stepie”) oraz określeń znamionujących brzmienia („krzeszą”, „grzmoty”, „szumiącym”, „grzmiąca”). To decyduje o niezwyklej obrazowości liryki, wizja jest przekonująca plastycznie, pobudza wyobraźnię.

Burza stanowi tu niemal bajkowy obraz przyrody. Upersonifikowany wicher jest jakby poganiaczem, jego metaforyczny wizerunek przepelniony został ekspansywnym ruchem, pędem. Epitety wzbogacają zaś obraz burzy, pokazując całą jej grozę i potęgę („grzmoty niesie”) oraz bezkres nieba: „Po szerokim niebie”, „szczerym polu” – niekończącym się, nieposiadającym granic. I choć wszystko zdawało się przerażające, to burza – tak jak nagle nastąpiła – tak też szybko mija i wicher wraz z grzmotami nikną: „Już pomknęły konie / za lasy i wzgórze, / przeleciała na nich / grzmiąca, letnia burza”.

¹¹ W. Domeradski: *Burza*. W: *Szedł czarodziej. Antologia wierszy dla dzieci*. Cz. 1. Red. W. Kot. Rzeszów: Krajowa Agencja Wydawnicza, 1986, s. 133.

Ciekawie można zestawić ze sobą dwa wizerunki burzy, które przyjmują w tekście dychotomiczną perspektywę:

Wizja zbliżona do rzeczywistej

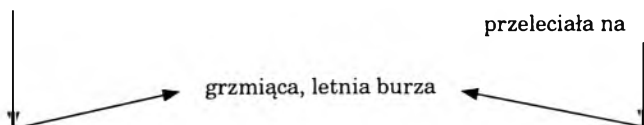
wicher chmury goni
za lasy i wzgórza,
echo grzmoty niesie,

Wizja metaforyczna i fantastyczna

tabuny czarnych koni

krzeszą iskry z kopyt

przeleciała na nich



Jadwiga Hockuba

*Lato*¹²

Zboże schodzi
z pagórków
falującą grzywą.

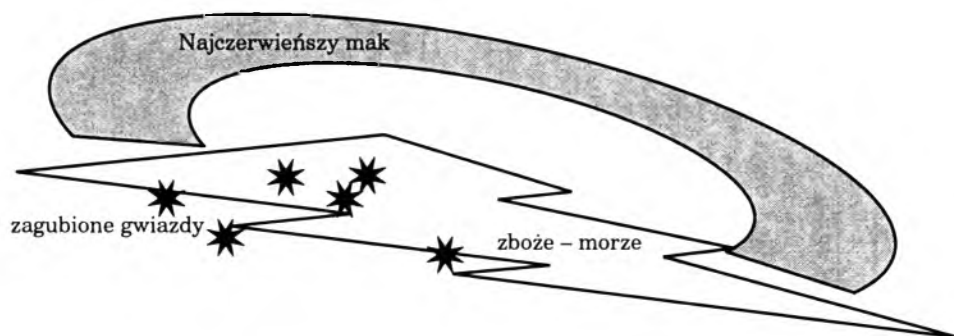
W morzu zboża
gwiazdki chabrow
się gubią
i zapalają
maków lampiony.

A nad zbożem
niebo gorące,
z najczerwieńszym,
najpiękniejszym
makiem.
Tak rozkwita,
tak rozpromienia się
słońce latem.

Mamy tu do czynienia z malarską wizją pełni gorącego, dyszącego skwarem lata. Wśród symboli tej pory roku ukazane zostały tu: zboże, chabry, gorące niebo, maki i ten najważniejszy, najczerwieńszy i najpiękniejszy mak – słońce. Morze zboża, które faluje poruszone delikatnym wiatrem, „gwiazdki chabrow [...] / i [...] / maków lampiony” jako drobne akcenty rozrzucone po bezkresnym łanie zboża, które rozświetlają jego stonowany słomiany kolor – to elementy niejako statyczne. Dzięki temu mamy tu swoiście uporząd-

¹² J. Hockuba: *Lato*. „Piłomyczek” 1987, nr 18, s. 17.

kowane przestrzennie: zboża, chabry, maki, a nad nimi rozciągnięte „niebo gorące” ogrzane przez rozpromienione „słońce latem”. Nastrój wiersza jest spokojny i pogodny, wręcz leniwy. W wyobraźni rysuje obraz upalnego, letniego dnia. Można go umiejscowić następująco:



Materia tego wiersza zwraca uwagę obecnością metafor („W morzu zboża”, „gwiazdki chabrów”, „maków lampiony”), personifikacji („Zboże schodzi”) oraz epitetów („najczerwieńszym”, „najpiękniejszym”) podkreślających kwintesencję tekstu otwartego na znaczenia.

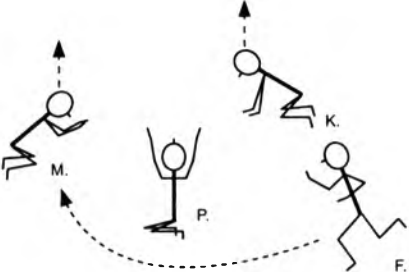
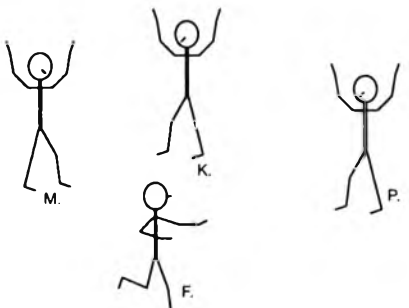
7.2. Przykładowe konstrukty kinestetyczne, skomponowane podczas zajęć

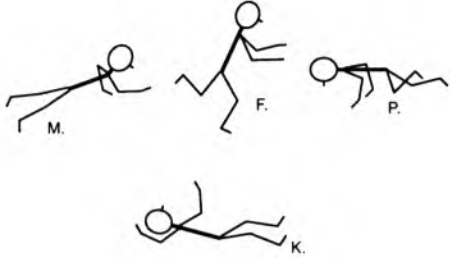
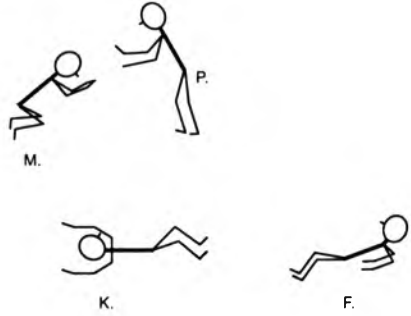
7.2.1. Pierwszy rok eksperymentu

W pierwszym roku badań dzieci w klasach II opracowały 8 wierszy (ale tylko 7 z nich zakończono namalowaniem obrazu), połowę z tej liczby w strategii nie-kinestetycznej. Ponieważ powstało łącznie 8 konstruktywów przestrzennych w każdej klasie, razem mamy 16 różnych obrazowań liryki (przy czym jedna sekcja – połowa klasy – w cyklu rotacyjnym skomponowała 4 układy przestrzenno-ruchowe, 4 analizy zaś były organizowane innymi strategiami edukacyjnymi), dla ilustracji charakteru strategii postanowiono przytoczyć najbardziej reprezentatywne interpretacje kinestetyczne już w kształcie realizowanym w finale zajęć.

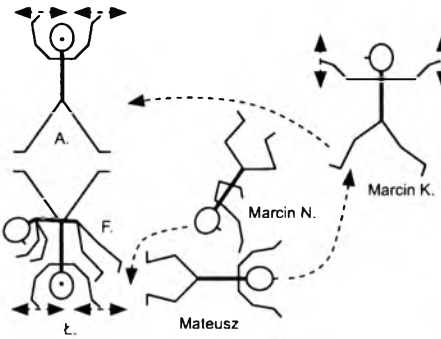
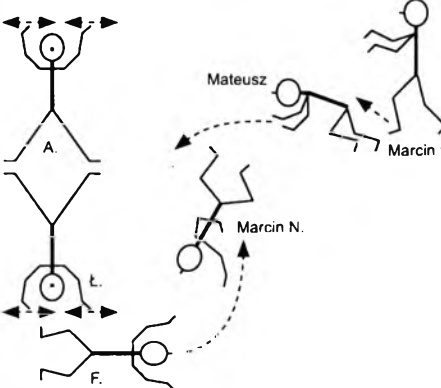
Konstrukty te wskazują na swoistą poprawność konkretyzacyjną, a także na elementy rozwijające fabułę (co jest ważnym składnikiem w matrycy), dlatego postanowiłam przedstawić je w ujęciu kinetograficznym, które najklarowniej relacjonuje fazy ruchu zakomponowane zespołowo w ostatecznym kształcie układu.

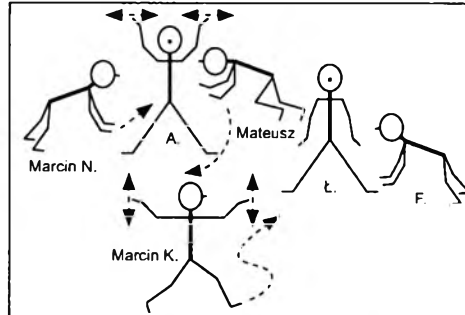
1. Konstrukcja przestrzenna do wiersza Kazimierza Śladowskiego *Jesienne stopy wiatru*
Muzyka adekwatna: E.H. Grieg – *Powrót Peer Gynta*, Suita nr 2 op. 55

| Tekst | Kształt znaku kinetycznego | Czynności dzieci |
|--|--|--|
| <p>Wiatr ma na stopach skrzydlate buty, na szyi szale z liści i deszczu. Idzie przez pola, wzgórze i bruki...</p> <p>Drzewa ciemnieją w mokrym powietrzu, chudną gałęzie i milną ptaki, opustoszały gniazda i dziuple. Wiatr się panoszy, wkręca się wszędzie i okiennice zamyka z hukiem. Nie lubi słońca, jasnych ogrodów, kwiaty rozbiera z barw i zapachów.</p> <p>Lubi szeroko po lesie, polu tarzać się w liściach, w błocie i w piachu...</p> |  | <p>Maurycy, Paulina i Kasia naśladową kwiaty. Początkowo, klęcząc pochylone do przodu, zakrywają głowę dłońmi. Następnie improwizują wzrost roślin, czyli wolno unoszą się do góry, poruszając ramionami w obie strony. Filip przedstawia wiatr, który wolno porusza się między kwiatami, w ten sposób wprowadzając je w ruch.</p> |
| |  | <p>Kwiaty rosną – dzieci wolno unoszą ręce. Wiatr wzmacnia się i coraz szybciej przemieszcza się pomiędzy kwiatami, swoim dotykiem wprowadza je w energiczny ruch.</p> |

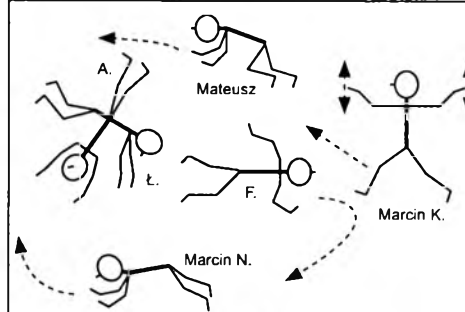
| | |
|---|---|
|  | <p>Wiatr łamie kwiaty – dotyka gwałtownie, a one upadają na ziemię. Kiedy leżą już nieruchome na ziemi, wiatr zamienia się w liść. Początkowo wiruje (Filip wykonuje obroty wokół własnej osi), a potem opada na podłogę.</p> |
|  | <p>Wszystkie dzieci leżą na podłodze. Paulina, która była wcześniej kwiatem, zamienia się teraz w panią jesień, wstaje, podchodzi do każdego i dotykiem „pobudza do życia”. Kwiaty zaczynają swój taniec, a dziecko, będące poprzednio wiatrem, zamienia się w drzewo – stoi nieruchomo, unosząc w górę ramiona. Układ kończy się sceną, w której jeden kwiat (Kasia) zostaje panią snu i pogrąża wszystkich we śnie.</p> |

2. Konstrukty przestrzenne do wiersza Józefa Ratajczaka *Nad stawem*
 Muzyka adekwatna: Mike Oldfield – *Cross on the hill*

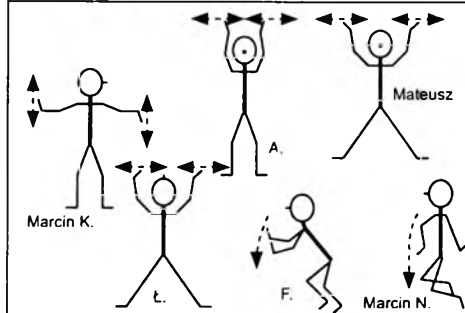
| Tekst | Kształt znaku kinetycznego | Czynności dzieci |
|---|--|---|
| <p>Nad stawem gładkim jak szyba wyrośli dwa smukłe drzewa. Na jednym słowik śpiewa, na drugim pluska ryba.</p> <p>Jedno ku błękitowi liście unosi co dzień, drugie ukryte w wodzie na wędkę można złowić.</p> <p>Na jednym słowik śpiewa, na drugim pluska ryba. Nad stawem gładkim jak szyba jest jedno czy też są dwa drzewa?</p> |  | <p>Jedno drzewo (Agata) stoi nad stawem i kołysze się na wietrze – wykonuje ruchy ramion w prawo i lewo. Łukasz leży na podłodze i naśladuje odbicie drzewa w wodzie, wykonując te same ruchy. Marcin N., Filip i Mateusz naśladują ryby pluskające się w stawie, przy czym jedna ryba stara się przeskoczyć odbicie drzewa (Mateusz). Marcin K. przedstawia słowika fruwającego wokół stawu i od czasu do czasu przysiadającego na stojącym obok drzewie – naśladuje ruchy skrzydeł, porusza się dosyć szybko, czasami przykuca przy Agacie.</p> |
| |  | <p>Agata jako drzewo i Łukasz jako jego odbicie niezmiennie pozostają w tej samej pozycji. Mateusz, który poprzednio był w roli ryby, teraz wszedł w rolę żaby i skacze wokół stawu. Marcin K. w tej scenie jest bocianem, który próbuje schwytać żabę, lecz mu się to nie udaje. Bociek (Marcin K.) odlatuje zrezygnowany i przysiadają na stojącym drzewie – przy Agacie. Marcin N. i Filip w dalszym ciągu naśladują pluskające ryby – przedstawiają ruchy pływackie, czołgają się.</p> |



W tej scenie pojawiają się dwa drzewa, jedno tworzy Łukasz, który poprzednio był odbiciem w wodzie, drugie niezmiennie Agata. Dwie ryby (Filip i Marcin N.) zamieniają się w bobry, które ścinają stojące drzewa – czworakują, zatrzymują się przy drzewach i naśladują bobry ogryzające korę. Mateusz nadal jest żabą, a Marcin K. bocianem, biega wokół (udaje, że fruwa).

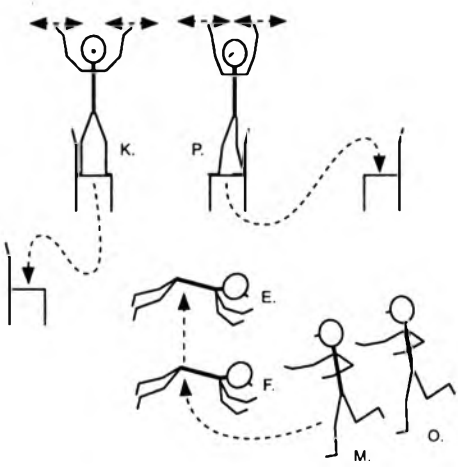


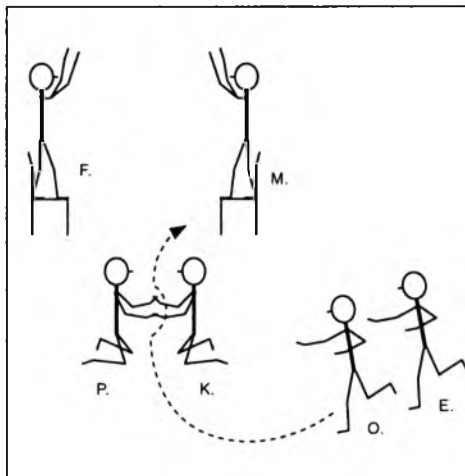
Powalone drzewa (Agata i Łukasz) tworzą tamę, która przecina drogę żabie. Żaba (Mateusz) wchodzi na nią i zostaje schwytana, przez bociana (Marcin K.). Ptak wraz ze swoją zdobyczą odlatuje do gniazda – naśladuje ruchy skrzydeł, potem przykuca obok, Mateusz skulony podąża za nim (złapana żaba). Bobry nadal pływają przy tamie i umacniają ją (Filip, Marcin N.).



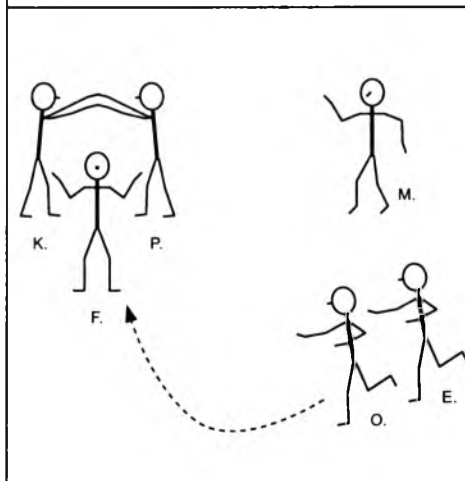
Układ kończy się sceną, w której wszystkie dzieci zamieniają się w kwiaty na łące (każdy zajmuje swoją przestrzeń, porusza rękami i tułowiem – taniec kwiatów). Po pewnym czasie kwiaty zasypiają – dzieci zwijają się w kłębki.

3. Konstrukcja przestrzenna do wiersza Joanny Kulmowej *Księżyc* Muzyka adekwatna: C. Saint – Saënsa *Muzyczne baśnie, Karnawał zwierząt. Akwarium*

| Tekst | Kształt znaku kinetycznego | Czynności dzieci |
|---|---|---|
| <p>Kiedy biegłam do domu wieczorem, księżyc za mną się toczył przez pole. I przez mostek tuż przy moim ramieniu. Mało się nie ukapał w strumieniu. Ścieżką za mną przez ogródek pogonił. Hop, hop skakał po wierzchołkach jabłoni. I do kuchni przez okno chciał wskoczyć, aż musiałam przed nim zamknąć oczy. Teraz długo stoi z tamtej strony, bo jest bardzo zmęczony.</p> |  | <p>Kasia i Paulina są gwiazdami – stoją na krzesłach, unoszą wysoko ręce i poruszają nimi w prawo i w lewo. Co pewien czas zmieniają swoje miejsca, przechodząc na inne krzesła. Filip i Eliza robią kocie grzbiety, tworząc w ten sposób mostek. Maurycy, który w tej scenie odgrywa rolę chłopca, ucieka przed goniącym go księżycem (Oscar).</p> |

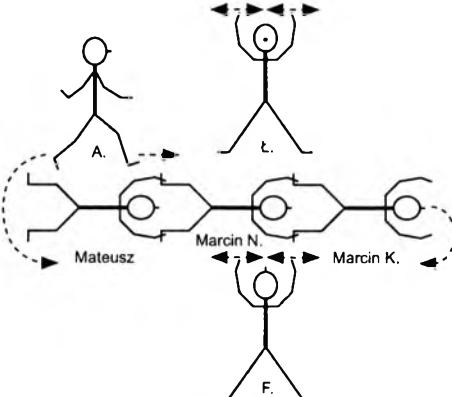
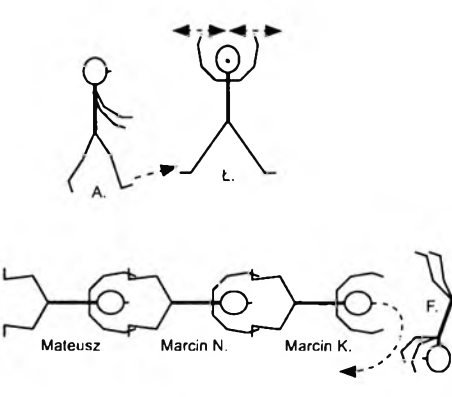


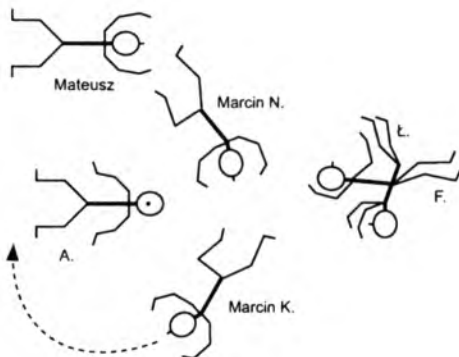
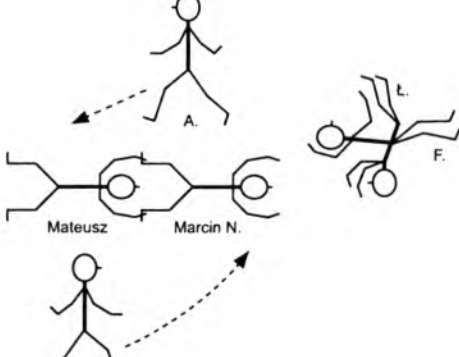
Tym razem Filip i Maurycy zamieniają się w gwiazdy i zajmują miejsca na krzesłach. Kasia i Paulina stają się strumieniem, klęczą na podłodze i chwytają się za ręce. Teraz uciekającym chłopcem jest Oscar, który próbuje przeskoczyć strumień. Cały czas podąża za nim księżyc, którym jest Eliza.



Kasia i Paulina tworzą dom – stoją naprzeciwko siebie i ich połączone ręce tworzą dach. Przed domkiem stoi Filip, który występuje w roli drzwi. Maurycy naśladuje poruszające się na wietrze drzewo. W dalszym ciągu Oscar jest chłopcem uciekającym przed księżycem. Otwiera drzwi i chroni się w domu, natomiast księżyc próbuje wejść do środka, ale po nieudanej próbie odchodzi.

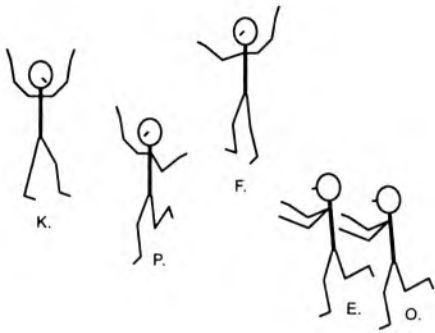
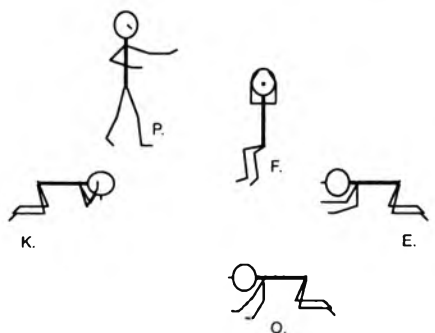
4. Konstrukty przestrzenne do wiersza Karoliny Kusek *Usypianie strumyka*
Muzyka adekwatna: Vanessa Mae – *Contradanza*

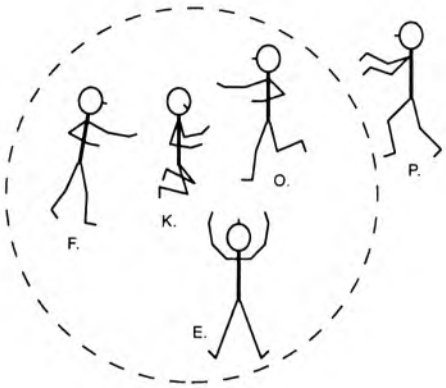
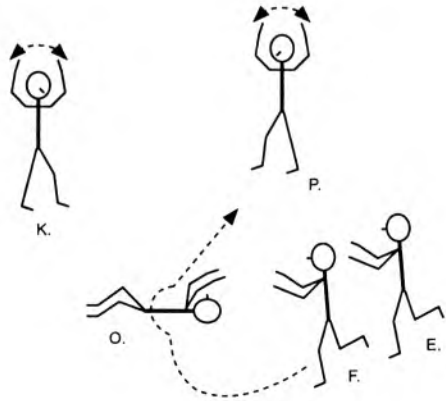
| Tekst | Kształt znaku kinetycznego | Czynności dzieci |
|---|--|---|
| <p>Zima chce uśpić strumyk. Nie chce, by płynął dalej. Chce mu wytrącić w biegu pulsujące wioselko. Usztywnić pletwy, fale.</p> <p>Chce go w ślizgawkę zaczarować i szaleć na niej na wyścigach. Pokonać wiatr, co na łyżwach srebrzystych śmiga.</p> |  | <p>Trzech chłopców tworzy strumień (Mateusz, Marcin N., Marcin K.) – leżą w równym szeregu, trzymając stopy kolegi. Wykonują ruch pełzający do przodu, a w pewnym momencie zmieniają kierunek – zakręcają. Po obu stronach strumienia stoją dwa drzewa (Filip i Łukasz). Ich ręce to gałęzie, które poruszają się w prawo i lewo. Agata naśladuje zimę – tańczy obok strumienia, porusza ramionami i zamraża strumyk, który pod wpływem jej dotyku zwalnia swój bieg.</p> |
| <p>Ale strumyk spać nie chce albo zasnąć nie może. Im zima mocniej śniegiem prószy, tym on głośniejsz gaworzy</p> |  | <p>Filip wcześniej przedstawiający drzewo „zamienił się” teraz w wyspę stanowiącą przeszkodę dla strumienia, który musi w tym miejscu zawrócić. Zima (Agata) koniecznie chce zatrzymać strumień, dlatego ścina drzewo (Łukasz) i rzuca je na wodę. Ono jednak nie powstrzymuje rwącego strumienia, ale wraz z nim „płyynie” dalej. W pewnym momencie płynący strumień (Mateusz, Marcin N., Marcin K.) wyrzuca drzewo na brzeg wyspy (Filip) – zob. następna scena.</p> |

| | |
|--|---|
|  | <p>Zima (Agata) nadal tańczy wokół strumienia i próbuje go zatrzymać. W końcu osiąga ona zamierzony cel i pełna zadowolenia ślizga się po nim na łyżwach. Nie trwa to jednak długo, strumień na nowo ożywa, a zima wpada do niego i leży w środku – dzieci naśladujące płynący strumień nadal czołgają się według zgodnie ustalonej trasy.</p> |
|  | <p>Po pewnym czasie zima (Agata) wydostaje się z wody i prószy śniegiem obok strumienia. Jedno z dzieci (Marcin K.), które było strumykiem, odgrywa teraz rolę wiatru. Wiatr pomaga zimie prószyć śniegiem – oboje poruszają ramionami, jakby chcieli coś rozsypać. Pozostałe elementy układu nie ulegają zmianie: Filip nadal przedstawia wyspę – leży na boku, tworząc łuk, na nim leży Łukasz – drzewo wyrzucone przez wodę. Mateusz i Marcin N. wiernie naśladują płynący strumień – czołgają się, zakręcają przy wyspie.</p> |

5. Konstrukcja przestrzenna do wiersza Andrzeja D'Albranda *Wiosna*

Muzyka adekwatna: A. Vivaldi – *Cztery pory roku*, koncert E-dur *Wiosna* – Allegro

| Tekst | Kształt znaku kinetycznego | Czynności dzieci |
|--|--|--|
| <p>Z nocy ciepłej deszczem pachnącej ptaków wrzawa wybucha do słońca</p> <p>kwiaty w pąkach i w rosie skąpane zaczynają po łące swoją taniec</p> <p>a ta łąka jak dywan złocisty w nim się nurza łuk nieba strzelisty</p> |  | <p>Kasia i Paulina są wróblami – biegają po całej sali i wymachują rękami. Eliza i Oscar wcielają się w role groźnych jastrzębi, które chcą schwytać bezbronną jaskółkę (Filip). Ptak cały czas stara się uciekać przed drapieżcami i nie chce dać się złapać.</p> |
| <p>po tym niebie latawce obłoków jak chorągwie wzniesione wysoko</p> <p>wiatr je pędzi i spada gdzieś w dali w dymy ognisk co w polu się palą</p> <p>a na miedzach kaczeńce w krag rosną i wołają do Ciebie: już wiosna!</p> |  | <p>Nagle wszystko się przeobraża, czworo dzieci (Filip, Oscar, Eliza, Kasia) zamienia się w uśpione kwiaty. Paulina, która jest wiosną, podchodzi do każdego i delikatnie dotyka, w ten sposób pobudzając ich do życia.</p> |

| | |
|--|--|
|  | <p>Jeden kwiat rozkwita na środku sali (Kasia) – porusza się delikatnie w pozycji klęczącej. Eliza, Filip i Oscar zamieniają się w pszczoły, które próbują zebrać nektar z kwiatu. Tańczą wokół niego i schylają się, by dotknąć kielicha kwiatu. Paulina w dalszym ciągu gra rolę wiosny, przechadza się po łące.</p> |
|  | <p>Filip zamienia się w latawiec, który wiruje na wietrze, sterowany jest przez chłopca (Eliza) cały czas podążającego za nim. Oscar gra trawę, leży na podłodze i delikatnie się porusza. Chłopiec wraz z latawcem przeskakuje przez niego. Kasia i Paulina stają się drzewami, a ich poruszające się ręce oznaczają kołyszące się gałęzie.</p> |

Analizując układy przestrzenne, widać, jak na materiale przedstawionym w wierszu uczniowie nadbudowali własną wizję rzeczywistości, nie zmienia to samej wymowy interpretacji, ale nacechowana ona zostaje dziecięcą kreatywnością. Pojawiają się w ruchowych kompozycjach dodatkowe elementy, postaci, sytuacje, które jednak nie zaburzają odbioru, tylko niejako przedłużają go w aspekcie antycypacyjnym. Co mogłoby się jeszcze wydarzyć w tej historii, gdyby była opowiadana dalej? Dochodzimy zatem do meritum wartości takiej analizy, uruchamianie dziecięcej projekcji pozwala dotrzeć do skojarzeń, pobudzić do myślenia i odkrywania możliwych jeszcze rozwiązań. To jakby tworzenie nowego dzieła na tym, które napisał poeta. Nie bez znaczenia pozostaje także atmosfera tworzenia, jaką można zaobserwować podczas zajęć, rzeczywista chęć odkrywania znaczeń, szukania własnej drogi interpretacji, czyli wszystko to, co jest kwintesencją hermeneutycznego i fenomenologicznego ujęcia działań edukacyjnych. Wiersz jednak nie zostaje „zniszczony”, jak obawiają się sceptycy, wypowiadający się na temat tak pojętego przekładu intersemiotycznego. Tekst jest punktem wyjścia, inspiracją, myślą, która uruchamia „dzianie się” zdarzeń w psychice odbiorcy. Tekst implikuje drogę poszukiwań, które jednak przebiegają zgodnie ze skojarzeniem i przeżyciem mieszczącym się w horyzoncie oczekiwania dziecka. Wykorzystuje ono swoją wiedzę osobistą, swoje emocje i to przynosi niepowtarzalny, oryginalny efekt interpretacyjny.

7.2.2. Drugi rok eksperymentu

Układy przestrzenne powstałe podczas drugiego roku eksperymentu w klasie I i III przybierały podobny charakter. Ponieważ nie stanowiły one już tak głębokich analiz dotyczących adekwatności literackiej, traktowane były jedynie jako element manipulacji zmienną niezależną, zatem nie przytoczę tu wszystkich pomysłów, jakie pojawiły się podczas zajęć (w każdej klasie opracowano po 16 wierszy¹³, ich opis zajmowałby więc zbyt wiele miejsca). Materiał literacki dobrany został w sposób specjalny, dla klasy I zebrano wiersze o dość klarownym rysunku świata przedstawionego, często odwołujemy się w nich do maski zwierzęcej (*Zasypianie hipopotama*, *Żabi koncert*) lub zjawisk powszechnie znanych i dostępnych obserwacji (*Ogień*, *Zawierucha*, *Atak wiosny*). Wybierałam teksty zwarte, możliwe do całościowego ogarnięcia, a także predysponowane do odkrywania metafor.

W klasie III, która pracowała strategią kinestetyczną już drugi rok, główny nacisk położyłam na zebranie tekstów wieloznacznych, skłaniających do

¹³ Pełny zestaw utworów zamieszczono w aneksie 8.

refleksji, uruchamiających przeżycia i asocjacje w szczególnym wymiarze, bo dotyczącym kwestii egzystencjalnych. Okazało się, że dzięki wprawie, jaką uczniowie uzyskali już po pierwszym roku pracy, udało się analizować poezję znacznie trudniejszą niż ta, przewidziana programem nauczania zwyczajowo stosowanym dla dzieci 9-letnich. Interpretowano bowiem wiersze Zbigniewa Herberta, Józefa Ratajczaka, Haliny Poświatowskiej czy Edwarda Stachury.

Skupię się aktualnie na zrelacjonowaniu wybranych konstruktów powstałych podczas zajęć z dziećmi 9–10-letnimi¹⁴, już tylko w jednym, szczegółowym ujęciu kinetograficznym¹⁵, pozostałe zaś zilustruję w zamian fotografiami, wykonanymi podczas prezentacji gotowych układów przestrzenno-ruchowych.

Przykład 1

Zygmunt Ławrynowicz

*Kamyk*¹⁶

strumienie lat
i wodospady zdarzeń
wypolerowały mu ciało
w gładką doskonałość

w głębi tego kamyka
pod jego geometryczną skórą
żyje dalej piękna chropawość
i długie blizny szczelin
bolą bezgłośnie

1. Sytuacja przedreceptyjna obejmowała zabawę kinestetyczną, opartą na działaniu transferu ruchu, czyli przejmowaniu gestu od partnera i podporządkowaniu się jego woli niejako wbrew sobie. Omotane sznurem stojące do siebie plecami pary przemieszczały się w określonym kierunku, zawsze jedna osoba musiała iść tyłem. Nie analizowano z dziećmi tej sytuacji,

¹⁴ Wybrałam dla egzemplifikacji te układy, ponieważ one to okazały się kwintesencją wyjaśniania sensów w sposób najbardziej dosadny.

¹⁵ Wszystkie prowadzone przeze mnie zajęcia w cyklu eksperymentalnym zostały zarejestrowane techniką wideo i są dostępne w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

¹⁶ Relacjonowałam wcześniej przebieg tego zajęcia w nieco zmodyfikowanej formie w: *Poezja dziecięca – obiekt i droga do integracji*. W: *Integracja w edukacji. Dylematy teorii i praktyki*. Red. J. Jakóbski, A. Jakubowicz - Bryx. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2002, s. 443–445.

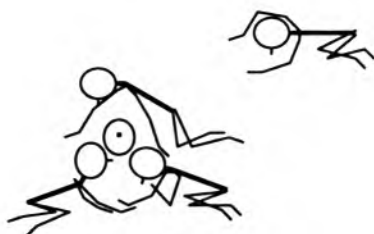
jedynie ukazano dyskomfort w momencie, gdy zmuszani jesteśmy do działania niezgodnego z naturą.

2. Wysłuchanie muzyki adekwatnej do nastroju wiersza, a był to utwór *Caislean Oir* zespołu Clannad z płyty *Macalla* (czas: 2:00); podczas brzmienia tego materiału zapoznano uczniów z indukcją słowną.

3. Aktywność improwizacyjna. Uczniowie tworzą do muzyki własny ruchowy obraz oparty na indywidualnej asocjacji. Podczas werbalizacji przytaczali potem sytuacje, które oddawali ruchem. Często były opisy momentów konfliktowych, nieporozumień, osamotnienia czy niezrozumienia. Niezwykle czytelne okazały się dla dzieci sytuacje swoistego ranienia się nawzajem, na które w rozmaity sposób reagujemy, czasem ucieczką, innym razem udając, że nic to nas nie obchodzi.

4. Kiedy każdy zainteresowany „wypowiedział” się ruchem, a potem werbalnie, na temat swojej wizji sytuacji metaforycznej, przystąpiliśmy do konstrukcji przestrzennej. Znalazły w niej miejsce następujące „żywe obrazy”:

- szczęśliwy człowiek, beztroski – to niejako wizja homeostazy pierwotnej, tkwiącej w dzieciństwie (wybrana osoba przemieszcza się w kinesferze ćwiczebnej, podskakując i wirując);
- nagle zatrzymanie się, okrycie twarzy dłońmi – to wydarzenie, które było dla niej nieprzyjemne, bolesne;
- powoli podchodzą do bohaterki inne osoby, dotykają jej, starają się przejąć. Każdy, kto dotknie osobę stojącą w środku, pochyla się do przodu, klęka, otacza bohaterkę – to trudne doświadczenia, które jednocześnie wytwarzają skorupę ochronną;



- pojawiają się fale (nie tylko będące oddaniem wody), tworzy je pozostała część zespołu klasowego;



- fale symbolizują inne próby, na które narażona jest bohaterka, powoduje to zacieśnianie się „skorupy”, coraz skuteczniejsze uwięzienie osoby w jej udawanym świecie; choć powierzchnia jest coraz gładzsza i sprawia wrażenie doskonałej na zewnątrz, to jednak coraz trudniej w niej się zmieścić;
- odrzucenie skorupy – więzień podnosi się, ale wówczas dzieci wyobrażające przyływające fale targają nim na wszystkie strony;
- człowiek pozostaje po tym swoistym ataku na swoim miejscu, stoi, ale bezradnie wyciąga przed siebie ręce, szukając czyjejś pomocnej dłoni.

Całość rozważań, dla których bazą była kinestetyczna aktywność twórcza uczniów, zwięźliła werbalizacja zmierzająca do ustalenia wartości ludzkiego doświadczenia, także tego, które odnosi się do trudnych momentów, nacechowanych smutkiem, a nawet cierpieniem. Istotne stało się tu przesłanie mówiące o złudnym udawaniu, iż nic nas nie obchodzi, nawet to, że za naszą sprawą tworzy się „raniąca otoczka” wokół osób, z którymi przebywamy. Wymowny okazuje się fragment końcowy układu, będący jakby wołaniem o obecność, może raczej o spotkanie z drugim człowiekiem w naszym życiu, podkreśleniem znaczenia przyjaźni, pomocy, którą możemy okazać komuś w potrzebie (zob. fot. 1).



Fot. 1. „Potrzebuję czyjejś obecności”

Na koniec układu przestrzennego dzieci rozwiązały metaforę, a może bardziej ideę, jaką w niej odkryły dla siebie, bohaterka przebywająca pośrodku układu przestrzennego wyciąga rękę do jednej z pozostałych osób, tworzą razem parę, spotykają się z sobą, skorupa ulega zniszczeniu. Przedłużają zarazem wiersz we własne wyjaśnianie i to okazuje się najcenniejsze. Węzeł aksjologiczny dzieła stał się uniwersum działań integrujących rozmaite drogi odkrywania prawdy o sobie.

Przykład 2

Zbigniew Herbert

Pudełko zwane wyobraźnią

Zastukaj palcem w ścianę –
z dębowego klocka
wyskoczy
kukułka.

Wywoła drzewa
jedno i drugie
aż stanie
las.

Zaświstaj cienko –
a pobiegnie rzeka,
mocna nić,
która zwiąże góry z dolinami.

Chrząknij znacząco –
oto miasto
z jedną wieżą,
szczyrbatym murem
i domkami żółtymi
jak kostki do gry.

Teraz
zamknij oczy –
spadnie śnieg,
zgasi
zielone płomyki drzew,
wieżę czerwoną...

Pod śniegiem
jest noc,
z błyszczącym zegarem na szczycie,
sową krajobrazu

Muzyka adekwatna: Robert Janson – *Trzeci wymiar*, utwór *Sopot*, czas 3:00

Punktem wyjścia układu stało się założenie, że wszystko, co wyobrażenia nam podpowiada, może być bliskie snom. I taką właśnie oniryczną wizję stworzyły w tym wierszu dzieci z klasy III. Dlatego pierwsza scena pokazuje śpiące dziecko (Agata), a obok zamkniętą jeszcze wyobraźnię, która za chwilę przemieni się w rozmaite, wygenerowane fantazją kształty (zob. fot. 2).



Fot. 2. „Sen przywoła wyobrażenia”

Następne sceny przenoszą nas za sprawą Agaty, która przebudzi się i otworzy „pudełko”, w wymiar wizualnych fantazji: powstanie las, rzeka, pojawi się śnieg i wreszcie miasto z wieżą. Wszystkie sceny uruchamiane są po swoistej interwencji Agaty, ona jest demiurgiem generującym przemianę obrazów (zob. fot. 3–4).



Fot. 3. „Wyobraźnia przywoła miasto z wieżą pośrodku”



Fot. 4. W wymyślonym mieście mieszkają razem różne istoty, ożywają też sprzęty i obiekty geograficzne

Na koniec wracamy do sceny inicjującej, sen powraca, a wizje przestają istnieć.

Przykład 3

Józef Ratajczak

Pożegnanie baśni

Jeśli już zaczniesz
wszystko widzieć wyraźnie,
blask od cienia
odróżnisz –
odejdą baśnie,
by nigdy nie powrócić

Zwierzęta mówić przestaną,
czary odlecą z przedmiotów,
wieloryb się zmieni w butelkę tranu
a słońce – w kroplę potu

Muzyka adekwatna: Angelo Badalamenti – ścieżka dźwiękowa z filmu *Twin Peaks*, fragment 1 *Twin Peaks theme*, czas 5:06 – wykorzystano część początkową, około 3:00

Wiersz jest niejako kontynuacją poprzednich rozważań. Wierzmy w baśnie, jeśli uwalniamy wyobraźnię, jeśli jesteśmy na tyle otwarci, aby transcendencję uznać za immanentną część naszego życia. Nasza fantazja przywoła wspaniałe obrazy, które przeniosą nas w przestrzeń przyjazną i piękną. Można marzyć w ten sposób o tym, czego nie potrafimy osiągnąć bezpośrednio – jakże celnie dzieci uchwyciły mechanizm kompensacji poprzez poezję. O mechanizmie psychologicznym i jednocześnie potrzebie czytelniczej pisałam wcześniej. Ważna też była myśl, że marzenia mogą się urzeczywistnić, kiedy bardzo tego chcemy.

Istotna stała się także konstatacja, iż bez marzeń, bez wiary w realizację „niemożliwego” świat nie posunąłby się do przodu, ludzie nie pracowaliby nad wynalazkami, nie wierzyliby, że warto szukać czegoś nowego, nietuzinkowego.

W układzie przestrzennym pojawiają się następujące sceny:

- morska podróż w nieznane (ustawiony zostaje statek kołyszący się na falach – fot. 5);
- lot szybowcem (fot. 6);
- transformacja latającej maszyny w czworonożne zwierzęta;
- wreszcie układ zatrzymuje przemieniające się sceny, uczniowie stoją nieruchomo, zaczyna ich oślepiać słońce;
- wyprostowana pozycja zmienia się w zamkniętą, niektóre osoby kładą się płasko na podłodze, inne przybierają pozycje, jakby jeszcze chciały poderwać się do lotu, ale to jest już niemożliwe (zob. fot. 7);
- „bez marzeń coś w człowieku umiera”.



Fot. 5. Morska podróż



Fot. 6. Lot szybowcem



Fot. 7. Przestajesz wierzyć w baśnie – świat zatrzymuje się

Kiedy jesteśmy po prostu dziećmi, okazuje się to łatwe; trzecioklasiści uznali, że warto wierzyć „w baśnie”, a zatem i cudowność świata zachować także w dorosłości, aby móc sięgnąć gwiazd.

Przykład 4

Joanna Kulmowa

Piosenka o wesołości

Wesołość –
 krągłe obłe słowo.
 Dojrzewa na drzewach
 jej owoc.

Na gałęzi
 owoc – balon na uwięzi.
 Nim go połkniesz
 śmiechem w gardle zaswędzi.
 Nim powąchasz
 zakręci w oku
 miąższ napęczniały od soku.

Zjesz ten owoc łączywie
 I nagle
 pestka
 stanie ci smutkiem w gardle.

Muzyka adekwatna: In Existence, utwór instrumentalny *Beautiful world* (czas ok. 2:00)

Ten wiersz okazał się niezwykle ważny dla uczniów klasy III, porusza zagadnienie śmiechu, pojętego jako czysta radość, która jednoczy śmiejących się ludzi, ale też może mieć zupełnie inny wymiar.

Kiedy śmiejesz się z kogoś, ranisz go; śmiejesz się, bo prawdopodobnie nie rozumiesz, nie akceptujesz inności albo chcesz poprawić własny wizerunek. Potęguje to wszystko jeszcze fakt, kiedy ludzie jednoczą się specjalnie, aby kogoś wyśmiewać.

Dzieci zgodnie uznały, że przestaje się być wtedy człowiekiem, bo brak szacunku dla innych prowadzi do tego, że powoli przestaje się mieć szacunek także dla samego siebie. Ten wiersz, podobnie jak *Kamyk*, przyniósł niezwykle dojrzałe interpretacje dziecięce. Wyśmiewanie się z kolegi uczniowie potępili i porównali do plotkowania, które także często wraca do nas w postaci „złego słowa”, obracając się tym samym przeciwko nam.

Niezwykle zajmujące były zwłaszcza osobiste projekcje, przywołujące konkretne sytuacje, w których ktoś czuł się źle z powodu takiego właśnie wydarzenia. Refleksja podjęta podczas tych zajęć przeniosła się jeszcze na inne sytuacje klasowe, dzieci zaczęły zastanawiać się nad własnym zachowaniem, podejmowały dialog ze sobą, spierały się, ale dochodziły też do konsensusu¹⁷. Zjawiska te potwierdziły przeto moc tkwiącą w literackim odkrywaniu znaczeń (fot. 8).



Fot. 8. Śmiejesz się z kogoś, ale wróci to do ciebie i „stanie ci smutkiem w gardle”

¹⁷ Sytuacje te sygnalizowała wychowawczyni klasy mgr Felicja Porada, której zawdzięczam wiele cennych spostrzeżeń, odnotowywanych na długo jeszcze po zakończeniu cyklu poświęconego danemu wierszowi.

7.3. Materiał muzyczny użyty do redundancji podczas indukcji tekstu

Indukcja dźwiękowa odgrywa w strategii rolę istotną. Jest to oczywiste, jej kształt bowiem nadaje pewien porządek gestom uczestników zajęć, ale też współgra z materiałem słowa. Nie tylko przekazuje nastrój adekwatny do utworu poetyckiego, ale także samodzielnie wzmacnia określony ładunek uczuć, nastrojów, które wprowadzają odbiorcę w określone stany, odczuwane przez niego jako wzniosłe, radosne, sentymentalne lub przeciwne. Dodatkowo to nie tylko przeżywanie własnych stanów uczuciowych, ale także określanie, wzbogacanie i szukanie siebie w muzyce¹⁸. Skomponowane brzmienia zakładają prowokowanie słuchacza do przeżyć, a znaczenia, o które nam chodzi, rodzą się w umyśle odbiorcy dopiero pod ich wpływem¹⁹. Pobudzone wówczas zostają procesy wyobrażeniowe, aktywizowana jest fantazja, czyli generowana jest okazja dla wizualizacji i zabaw mentalnych.

Rodzi się coś na kształt dialogu, a muzyka staje się językiem, za pomocą którego nadajemy i otrzymujemy komunikaty od innych. Podobieństwa zachodzące między strukturą materiału melorytmicznego i emocjami, jakie wywołuje, pozwala na zharmonizowanie „procesów napięciowo-odprężeniowych i w efekcie prowadzi do równowagi między procesami emocjonalnymi i fizjologicznymi jednostki”²⁰.

Na potrzeby wsparcia rozwoju głównie wykorzystywana jest muzyka klasyczna, zwłaszcza romantyczna i neoromantyczna oraz klasyków wiedeńskich, której pozytywny wpływ potwierdzają dostępne badania²¹, ale – co silnie podkreśla M. Kierył²² – nie powinniśmy rezygnować też ze śledzenia aktualnych preferencji słuchaczy, aby trafić w ich gusta.

¹⁸ Zob. U. Bissinger-Ćwierz, Z. Hofman: *Aktywne działania przez sztukę. Chopinowskie inspiracje muzyczne. Poradnik dla nauczycieli i animatorów kultury*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1999, s. 30.

¹⁹ K. Knittel: *Pojmowanie sensu w muzyce*. [Referat wygłoszony 7 IV 2000, podczas IV Lubelskiego Forum Sztuki Współczesnej im. Witolda Lutosławskiego, nt. „Sztuka w poszukiwaniu sensu”, zorganizowanego przez Wydział Artystyczny Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (materiały własne)].

²⁰ K. Lewandowska: *Muzykoterapia dziecięca*. Gdańsk: Wydawnictwo „Optima”, 2001, s. 47.

²¹ A. Metera: *Wpływ muzyki na wskaźniki psychofizjologiczne*. [Referat wygłoszony 14 XII 2000, podczas Ogólnopolskiej Sesji Naukowej nt. „Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji”, zorganizowanej przez Katedrę Rytmiki i Improwizacji Fortepiano-wej Akademii Muzycznej im. G. i K. Bacewiczów w Łodzi (materiały własne)].

²² M. Kierył: *Wykorzystanie muzyki jednoznacznej wyrazowo i emocjonalnie w profilaktyce i terapii muzycznej*. W: *Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji*. Red. B. Ostrowska. Łódź: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. G. i K. Bacewiczów, 2000, s. 128.

Dlatego też uznałam, iż podstawowym kryterium doboru muzyki adekwatnej było to, czy jest ona istotnie elementem sztuki, dziełem estetycznym, pobudzającym do swoistych reakcji emocjonalnych. Materiał dźwiękowy musiał spełniać zadania inspirujące, ale nie mógł zmieniać wymowy nastroju tekstu. Muzyka, zawsze instrumentalna, miała na celu wzmocnienie bodźca słownego, ale i stawała się potem inicjującym stymulatorem ruchowej aktywności. Tworzenie ruchu najnaturalniej przebiega przecież właśnie podczas kontaktu z muzyką. W propozycjach skierowanych do uczestników zajęć znalazła miejsce muzyka klasyczna (na przykład fragment Symfonii Pastoralnej L. van Beethovena, suita z *Dziadka do orzechów* Piotra Czajkowskiego czy *Peer Gynt* Edwarda Griega, *Utwór w dawnym stylu* nr 2 Henryka Mikołaja Góreckiego), ścieżki dźwiękowe z filmów (*Asuncion* Ennio Morricone z filmu *Misja*) czy wreszcie współczesna muzyka elektroniczna (Jeane’a Michaela Jarre’a *Souvenir of China*, wokalizy Enyi z płyty *Memory of trees*).

WYNIKI BADAŃ

8. Wyniki badań fazy I

Wpływ kinestetycznej interpretacji liryki na stopień adekwatności literackiej konkretyzacji plastycznej, na przykładzie klasy II szkoły podstawowej

Porównanie wytworów plastycznych dwóch grup eksperymentalnych, działających po lekturze tekstu ruchowo i kontrolnych, analizujących go poprzez utrwalone już w praktyce szkolnej metody twórczej pracy z wierszem, przyniosły zróżnicowany materiał empiryczny. Możliwości analizy wyników szukano bowiem w porównaniach grup stanowiących sekcję eksperymentalną z równoległymi, będącymi grupami kontrolnymi. Specjalne miejsce zajęły rozważania indywidualizujące, które charakteryzują różnice w obrazowaniu plastycznym pojedynczych dzieci (na ile różni się obraz malarski po konkretyzacji ruchowej od malowanki po analizie tradycyjnej u tego samego dziecka, co nowego może wnieść – lub nie – zabawa ruchowa do wiersza).

Badania miały charakter naturalny, pozbawiony ingerencji w tok życia szkolnego, dlatego na przykład jeden z wierszy, na prośbę uczestników jednej z grup, został zanalizowany nieco odmiennie – miast pracy malarskiej dzieci posłużyły się tekstem swobodnym. W naszych rozważaniach pominięto tę jednostkową ocenę – stąd w podsumowaniu znalazło się tylko omówienie 7 prac plastycznych. Nieco to zaburza oczywiście uzyskane przez nas rezultaty, niemniej jednak wynika właśnie z naturalności procedury. Wyniki również ulegały zniekształceniu z powodu braku pełnej frekwencji uczniów na wszystkich zajęciach i niemożności powtórzenia pewnych części działań (inne dzieci musiałyby wówczas dublować aktywność wcześniej uruchamianą), co uznano za niewłaściwe. Czasami malowanka nie mogła stanowić

podstawy do oceny, gdyż zawierała elementy niefiguratywne (jeden przypadek), co stanowiło barierę w określeniu jej adekwatności literackiej.

Wspomniane kwestie determinowały decyzję przedstawienia wyników w postaci średniej wszystkich werdyktów sędziów kompetentnych, wyprowadzonej z rzeczywistej liczby sesji zajęciowych, w jakich uczestniczyli uczniowie. Wzięto pod uwagę uzyskane punkty w ocenie poszczególnych wytworów. Wyniki cząstkowe, będące wypadkową oceny sędziów kompetentnych wraz z wyprowadzonymi średnimi, zawiera tabela 2 (dla uczniów szkoły społecznej) i tabela 3 (dla uczniów szkoły prywatnej).

Chcąc uzyskać informację co do stopnia zgodności wydawanych przez sędziów kompetentnych ocen (ujętych w postaci średnich z trzech werdyktów) zastosowano współczynnik zgodności W-Kendalla¹. Wartości obliczono niezależnie dla obu klas, każda z nich miała bowiem inny zestaw sędziów. Obliczona dla szkoły społecznej wartość $W = 0,810$ tłumaczy około 51% wariacji ocen, resztę, czyli 49%, tłumaczą różnice indywidualne w sposobie oceny dokonanej przez sędziów. Konieczne było także sprawdzenie istotności W poprzez istotność χ^2 . Okazuje się, iż w naszym przypadku:

$$\chi^2 = 36,45 \text{ przy } df = 15 \text{ jest istotne na poziomie } \alpha = 0,01.$$

Można zatem stwierdzić, że stopień zgodności między sędziami kompetentnymi co do oceny adekwatności literackiej poszczególnych malowanek dziecięcych, w przypadku klasy II/SS, jest wystarczający, a współczynnik zgodności W jest istotny statystycznie na poziomie 0,01.

Wartość W obliczona dla klasy II/SP tłumaczy natomiast znacznie mniej, bo około 24,4% wariacji ocen, resztę, czyli aż 75,6%, tłumaczą różnice indywidualne w sposobie oceny dokonanej przez sędziów. Widoczne staje się, że w przypadku werdyktów dokonanych przez sędziów kompetentnych w grupach A i B w szkole prywatnej:

$$\chi^2 = 21,88 \text{ przy } df = 11 \text{ nie jest istotne na poziomie } \alpha = 0,01 \text{ pozostaje jednak istotne na poziomie } \alpha = 0,05.$$

Wnioskować można więc, że stopień zgodności między sędziami kompetentnymi co do oceny adekwatności literackiej poszczególnych malowanek

¹ Zob. J. Brzeziński: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 500–505; por. też G.A. Ferguson, Y. Takane: *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Przeł. M. Zagrodzki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999, s. 445 i nast. Niezbędne obliczenia i tabela pomocnicza do obliczania współczynnika W znajduje się w aneksie 9. Obliczenia tej fazy badań dokonane są samodzielnie przez autorkę opracowania.

Malowanki Marcina (B/SS)

Interpretacja ruchowa, wiersze z najwyższą notą



Rys. 1. *Lato*



Rys. 2. *Nad stawem*

Analiza innego rodzaju, wiersze z niższą oceną



Rys. 3. *Jesienne stopy wiatru*



Rys. 4. *Burza*

Malowanka Jędrka (B/SS)

Po analizie nie-kinetycznej



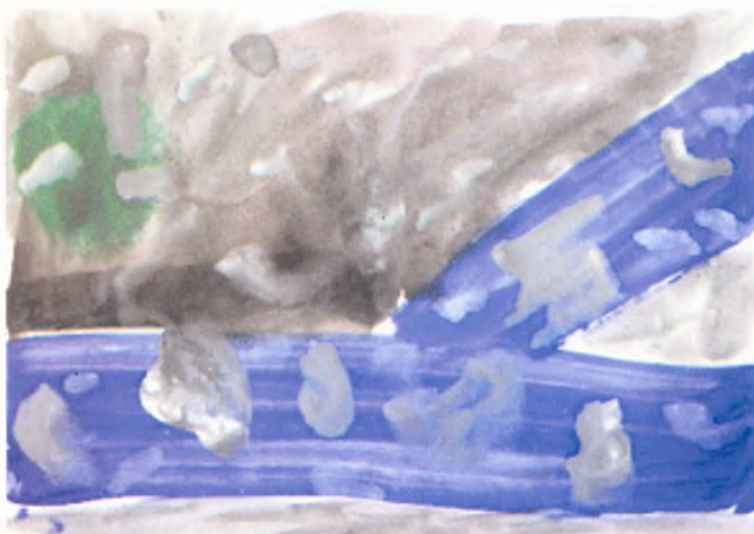
Rys. 5. *Księżyc*

Malowanki Agaty (B/SS)

Interpretacja kinestetyczna, wiersze z najniższą oceną



Rys. 6. *Nad stawem*



Rys. 7. *Usypianie strumyka*

Interpretacja tradycyjna, wiersze z najwyższą oceną



Rys. 8. *Księżyc*



Rys. 9. *Jesienne stopy wiatru*

Malowanka Małgosi (A/SS)

Analiza kinestetyczna wiersza z najwyższą oceną średnią



Rys. 10. Wiosna

Malowanka Maurycego (A/SP)

Analiza kinestetyczna, wiersz z najwyższą punktacją



Rys. 11. *Burza*

Malowanki Oscara (A/SP)

Analiza tradycyjna, wiersz oceniony najniżej



Rys. 12. *Usypianie strumyka*

Interpretacja kinestetyczna, wiersz oceniony najwyżej



Rys. 13. *Wiosna*

Malowanki Agaty (B/SP)

Analiza tradycyjna wiersza oceniona najniżej



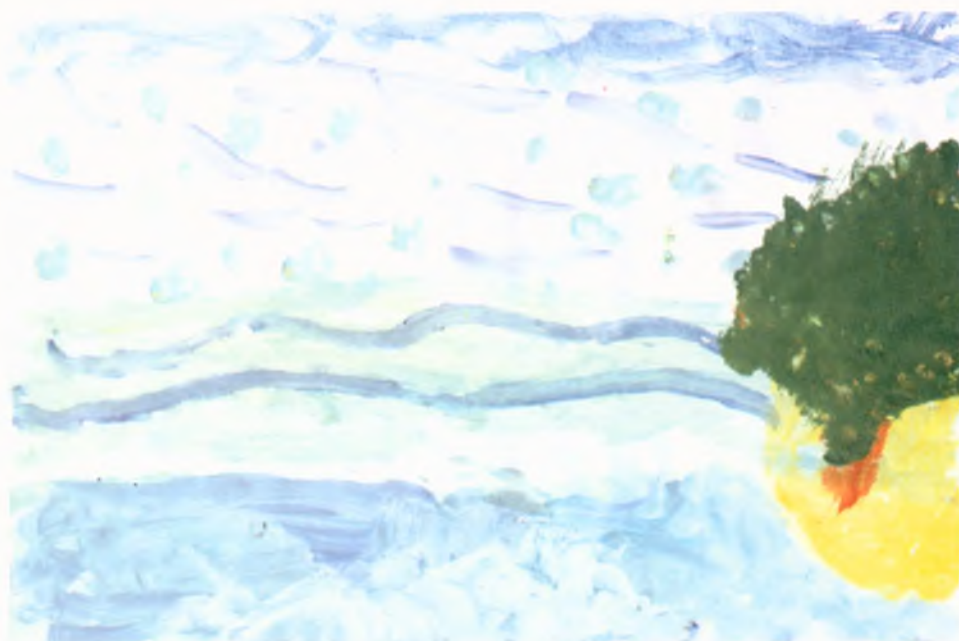
Rys. 14. *Księżyc*



Rys. 15. *Jesienne stopy wiatru*



Rys. 16. *Nad stawem*



Rys. 17. *Usypianie strumyka*

Malowanki Marcina N. (B/SP)

Interpretacja kinestetyczna, wynik wysoki



Rys. 18. *Lato*

Analiza innego rodzaju, najniższy wynik



Rys. 19. *Burza*

Malowanki Marcina K. (B/SP)

Interpretacja kinestetyczna, najniższa nota



Rys. 20. *Nad stawem*

Analiza nie-kinetyczna, najwyższa nota



Rys. 21. *Wiosna*

dziecięcych, w przypadku klasy II/SP, jest istotny statystycznie jedynie na poziomie 0,05.

8.1. Perspektywa uogólniona

Studiując dane zawarte w tabelach zbiorczych (nr 2 i 3), zauważyć można, iż średnie wyniki uzyskane przez poszczególne dzieci wskazują na dwie prawidłowości:

1. Poziom odbioru tekstu opracowywanego podczas zajęć szkolnych nie zmienia się zasadniczo w zależności od formy konkretyzacji (ruch/inne formy). Widać to wyraźnie przy porównaniu średnich uzyskanych punktów łącznie przez poszczególne sekcje (zob. wykres nr 1). I tak, sekcja A (szkoła społeczna) podczas malowanki tworzonej jako podsumowanie działania ruchowego uzyskała ogólny średni wynik 3,3 punktu, zaś obrazki wykonane przez tę sekcję po analizie niekinestetycznej oceniono na 3,27 punktu. Nieco większą różnicę odnotowano w uogólnionej analizie ocen sekcji B (SS), która za działania plastyczne ewokowane ruchową aktywnością otrzymała łączną średnią notę 3,49, podczas gdy alternatywna metoda pracy przyniosła wyniki rzędu 3,13 punktu.

Zupełnie odmiennie rysują się wyniki w szkole prywatnej. Tu widoczna jest prawidłowość następująca: po działalności kinestetycznej średnie rezultaty analizy prac plastycznych uzyskują zdecydowanie wyższy poziom w sekcji A i nieco mniejszy progres w sekcji B. Odpowiednio średnia sekcji A (SP) wyniosła 3,73 w przypadku interpretacji ruchowej, zaś zaledwie 2,53 w wyniku analizy innego rodzaju. Ciekawa jest też konstatacja, iż wszyscy uczestnicy tej grupy wykazują preferencję kinestetyczną. Sekcja B (SP) podobnie wykazuje przewagę w działaniu przestrzenno-ruchowym – średnia ocen ogółu obrazków wyniosła 3,57 punktu, zaś w analizie innego rodzaju już tylko 3,27. Niemniej w tym przypadku można odnotować pojawienie się preferencji nie-kinestetycznej, czego w poprzedniej grupie tej klasy nie stwierdzono. Wyniki cząstkowe także nie są aż tak bardzo zróżnicowane.

2. Zauważono również indywidualne preferencje konkretyzacyjne. Niektórzy uczestnicy zajęć znakomicie dokonywali interpretacji jedynie podczas jednego sposobu stymulacji (zestawienie preferencji umieszczono w tabeli 4).

Można zatem stwierdzić, iż zarzut dotyczący zagrożenia nieadekwatną recepcją wiersza, jeśli werbalizację zastąpimy aktywnością ruchową, nie znalazł w świetle powyższych danych potwierdzenia. Obie metody wydają się równoważne z niewielkim wskazaniem na ruch jako formułę uruchamiającą właściwą konkretyzację utworu.

Tabela 2

Zbiornicze zestawienie ocen uzyskanych przez poszczególne dzieci (szkoła społeczna – SS)

| Lp. | Imię dziecka | | Liczba uzyskanych punktów | | | | | | | Średnia | |
|-------------------------------|--------------|-----------------------------|--|---|---|---|---|---|---|--------------------------------|------------------------------|
| | | | wiersz 1 Kazimierz Śladewski <i>Jesienne stopy wiatru</i> | wiersz 3 Joanna Kulmowa <i>Księżyc</i> | wiersz 5 Andrzej D'Albrand <i>Wiosna</i> | wiersz 7 Włodzimierz Domeradzki <i>Burza</i> | wiersz 2 Józef Ratajczak <i>Nad stawem</i> | wiersz 4 Karolina Kusek <i>Uspianie strumyka</i> | wiersz 8 Jadwiga Hockuba <i>Lato</i> | interpretacja kinestetyczna | analiza innego rodzaju |
| | | | Interpretacja kinestetyczna | | | | Analiza innego rodzaju | | | | |
| 1. | Karolina | Seksja A | 2,67 | 3,0 | 4,0 | 3,0 | 3,67 | 3,67 | 3,33 | 3,17 | 3,56 |
| 2. | Daria | | 3,33 | X | 3,67 | 3,33 | 3,67 | 2,67 | 4,0 | 3,44 | 3,45 |
| 3. | Małgosia | | 3,67 | 3,67 | 4,0 | 3,0 | X | 3,0 | 3,67 | 3,59 | 3,34 |
| 4. | Michał | | 3,0 | 3,0 | 3,33 | 4,0 | 2,0 | 1,33 | X | 3,33 | 1,67 |
| 5. | Jacek | | 2,0 | 3,33 | 3,67 | X | 3,33 | X | 4,0 | 3,0 | 3,67 |
| 6. | Szymon | | 3,33 | 3,0 | 2,67 | 2,0 | 1,33 | 2,67 | 4,33 | 2,75 | 2,78 |
| 7. | Adam | | 3,0 | 3,0 | 4,0 | 3,67 | X | 4,0 | 4,0 | 3,42 | 4,0 |
| 8. | Marta | | 3,33 | 4,33 | 4,0 | 3,0 | 4,0 | 3,0 | 4,0 | 3,67 | 3,67 |
| ROTACJA | | | Analiza innego rodzaju | | | | Interpretacja kinestetyczna | | | | |
| 9. | Jędrrek | Seksja B | 1,0 | 2,67 | 3,33 | 2,33 | X | 3,67 | 5,0 | 4,34 | 2,33 |
| 10. | Jaś | | 2,33 | 3,67 | 3,67 | 2,33 | 4,0 | 4,0 | 3,0 | 3,67 | 3,0 |
| 11. | Agata | | 4,0 | 5,0 | X | 4,0 | 3,0 | 3,67 | 3,33 | 3,33 | 4,33 |
| 12. | Magda | | 4,0 | 3,0 | 3,0 | 4,0 | 2,67 | praca niefiguratywna | 4,0 | 3,34 | 3,5 |
| 13. | Łukasz | | 2,0 | 3,0 | 2,0 | 2,67 | 2,33 | 2,67 | 3,67 | 2,89 | 2,42 |
| 14. | Kasia | | 3,0 | 3,33 | X | 3,0 | 2,67 | 4,0 | X | 3,34 | 3,11 |
| 15. | Marcin | | 2,0 | 4,0 | 4,33 | 3,0 | 4,0 | 4,0 | 4,0 | 4,0 | 3,33 |
| 16. | Dominika | | X | 2,67 | X | 3,33 | 2,33 | 3,33 | 3,33 | 3,0 | 3,0 |
| Średnie dla kolejnych utworów | | interpretacja kinestetyczna | 3,04 | 3,33 | 3,66 | 3,14 | 3,0 | 3,62 | 3,76 | | |
| | | analiza inna | 2,62 | 3,42 | 3,26 | 3,08 | 3,0 | 2,90 | 3,90 | | |

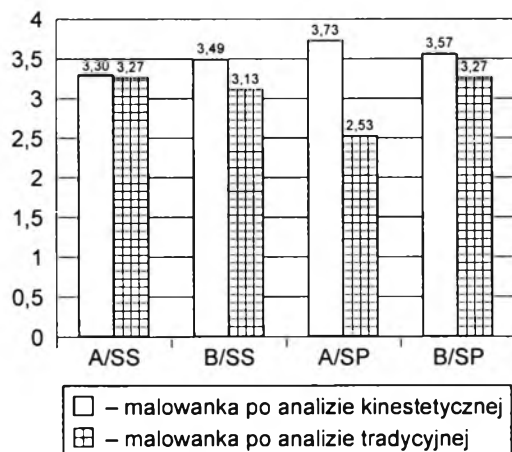
X – oznacza brak malowania z powodu absencji dziecka na zajęciach poświęconych interpretacji danego wiersza

Wiersz 6 nie był zakończony konkretyzacją plastyczną, stąd brak jego analizy matrycowej

Tabela 3

Zbiórce zestawienie ocen uzyskanych przez poszczególne dzieci (szkoła prywatna – SP)

| Lp. | Imię dziecka | | Liczba uzyskanych punktów | | | | | | | Średnia | |
|-------------------------------|--------------|-----------------------------|--|---|---|--|---|--|---|--------------------------------|------------------------------|
| | | | wiersz 1 Kazimierz Śladewski <i>Jesienne stopy wiatru</i> | wiersz 3 Joanna Kulmowa <i>Księżyc</i> | wiersz 5 Andrzej D'Albrand <i>Wiosna</i> | wiersz 7 Włodzimierz Domeradzk <i>Burza</i> | wiersz 2 Józef Ratajczak <i>Nad stawem</i> | wiersz 4 Karolina Kusek <i>Usypianie strumyka</i> | wiersz 8 Jadwiga Hockuba <i>Lato</i> | interpretacja kinestetyczna | analiza innego rodzaju |
| | | | Interpretacja kinestetyczna | | | | Analiza innego rodzaju | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| 1. | Kasia | Seksja A | 4,66 | 4,0 | 2,66 | 3,0 | 2,66 | 3,66 | 3,33 | 3,58 | 3,22 |
| 2. | Paulina | | 4,66 | 2,0 | 2,66 | 5,0 | 2,66 | 3,33 | 3,33 | 3,58 | 3,11 |
| 3. | Eliza | | X | 3,33 | 2,66 | 5,0 | 2,66 | 0,66 | 3,33 | 3,66 | 2,22 |
| 4. | Maurycy | | 4,66 | 2,0 | 4,66 | 4,66 | 2,66 | 0,66 | 3,33 | 4,00 | 2,22 |
| 5. | Oscar | | X | 4,0 | 4,66 | 4,33 | 2,66 | 0,66 | 3,33 | 4,33 | 2,22 |
| 6. | Filip | | 2,66 | 2,66 | 2,66 | 5,0 | 2,66 | 1,33 | 2,66 | 3,25 | 2,22 |
| ROTACJA | | | Analiza innego rodzaju | | | | Interpretacja kinestetyczna | | | | |
| 7. | Agata | Seksja B | 3,0 | 3,0 | 3,0 | X | 4,66 | 3,66 | 3,33 | 3,88 | 3,00 |
| 8. | Marcin N. | | 3,0 | X | 3,66 | 3,0 | 3,66 | 3,0 | 3,66 | 3,44 | 3,22 |
| 9. | Mateusz | | 4,0 | 3,0 | X | 4,0 | 4,33 | 4,0 | 4,0 | 4,11 | 3,66 |
| 10. | Filip | | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 4,0 | 3,66 | 4,33 | 5,0 | 4,33 | 3,25 |
| 11. | Łukasz | | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 4,0 | 3,66 | 4,33 | 4,0 | 4,00 | 3,25 |
| 12. | Marcin K. | | X | 3,0 | 3,66 | 3,0 | X | 1,66 | praca niefiguratywna | 1,66 | 3,22 |
| Średnie dla kolejnych utworów | | interpretacja kinestetyczna | 4,16 | 2,99 | 3,33 | 4,50 | 3,99 | 3,50 | 4,00 | | |
| | | analiza inna | 3,20 | 3,00 | 3,26 | 3,60 | 2,66 | 1,72 | 3,22 | | |



Wykres 1. Średnie ocen rysunków dla obu sekcji: A i B w szkole społecznej i prywatnej

Reasumując, należy stwierdzić, że hipoteza **HG1**, zakładająca, iż interpretacja kinestetyczna wpływa na sposób recepcji poezji, nie zaburzając poprawności konkretyzacyjnej, została zweryfikowana pozytywnie. Można jeszcze dodać, że strategia kinestetyczna nie wpływa na zagrożenie zaistnienia zniekształceń interpretacyjnych (**HS1**).

8.2. Perspektywa indywidualizująca

Dokładna penetracja danych z tabeli zbiorczej, a także ogląd prac dzieci pokazują zaistnienie indywidualnych preferencji w rodzaju interpretacji u uczniów w klasie II. Większą polaryzację odnotowano w szkole społecznej, bardziej jednoznaczne rezultaty uzyskano zaś w zbiorowości szkoły prywatnej.

Bez większego zagrożenia popełnienia błędu możemy więc przyjąć też ostatnią hipotezę (**HS2**), wyodrębnioną dla tej fazy badań, a sformułowaną następująco: istnieje zauważalna preferencja wśród uczniów polaryzująca grupę na tych, którzy wolą interpretować tekst ruchem, oraz takich, którzy lepsze wyniki konkretyzacyjne odnoszą po działaniach zwerbalizowanych.

Niezwykle czytelnym przykładem jest tu przypadek Jędrka z sekcji B/SS, który uzyskał w wyniku konkretyzacji ruchowych ocenę średnią 4,34 punktu, równocześnie przy tradycyjnym uruchomieniu analizy tekstu jedynie 2,33; Michała z sekcji A/SS (odpowiednio: ruch – 3,33; inne – 1,67) oraz Oscara A/SP (ruch – 4,33; analiza innego rodzaju – 2,22) i Filipa B/SP

(ruch – 4,33 i inne – 3,25). Podobną preferencję – choć w mniejszym wymiarze – można zauważyć jeszcze u Małgosi z tej samej co Michał sekcji – A/SS (odpowiednio: ruch – 3,59; inne – 3,34) i Kasi (sekcja B/SS: ruch – 3,34; inne – 3,11), a także chłopców z sekcji B/SS: Jasia (3,67; 3,0), Łukasza (2,89; 2,42) i Marcina (4,0; 3,33). Dostrzec można było również zjawisko odwrotne, na przykład u Agaty (ruch – 3,33; inne – 4,33) i Magdy (3,34; 3,5) z sekcji B/SS oraz chłopców z sekcji A/SS: Adama (3,42; 4,0) i Jacka (3,0; 3,67) oraz Karoliny z tej samej sekcji (3,17; 3,56). Jedynym uczniem ze szkoły prywatnej, u którego zauważono preferencję pozakinesestetyczną, był Marcin K. (B/SP), uzyskujący średni wynik 3,22 za malowanki po działaniu zwerbalizowanym i 1,66 po aktywności ruchowej. Drugi rezultat jednak nie może stanowić podstawy dla większych uogólnień, gdyż jednej z prac uczeń nie wykonał, zaś druga w rotacji kinestetycznej była niefiguratywna, stąd nie możliwa jest jej ocena pod względem stopnia adekwatności.

W tej szkole nie zanotowano też braku widocznej preferencji, co było zjawiskiem dość istotnie polaryzującym rezultaty w szkole społecznej. Prawidłowości te wyraźnie widać w tabeli 4.

Warto jeszcze uwypuklić jedną cechę charakteryzującą odbiór determinowany sposobem pracy z wierszem, otóż w wyniku konkretyzacji ruchowych na malowankach dzieci pojawiały się częściej elementy rozwijające akcję, wykraczające poza literalny obszar tekstu. Nie były to jednak obiekty stereotypowe (malowane przy każdej okazji, bo „zawsze się udają”) czy bezzasadnie włączone, co zdarzało się w przypadku analizy tradycyjnej u chłopców ze szkoły prywatnej (wiersz *Usypianie strumyka* zilustrowany został na przykład obrazem ulicy i samochodów – zobacz malowanka Oscara).

W ruchu wygenerowane zostały również asocjacje własne, oparte na horyzoncie oczekiwań dziecka, które potem przyjęły kształt wspólnego konstruktu ruchowego. Znalazły one w konsekwencji swoje miejsce w obrazach malowanych przez uczestników – takie „przedłużenie” interpretacji pojawiło się niezwykle czytelnie w jednym zwłaszcza wierszu: nr 3 – Andrzeja D’Albranda *Wiosna*. Obraz świata przedstawionego wzbogacony został tu o elementy antycypowane – ptaki w locie zawłaszczające znaczną płaszczyznę obrazka (na przykład w 5 na 8 prac sekcji A/SS).

Co charakterystyczne, w grupie ze szkoły prywatnej podczas analiz niekinetycznych widać wyraźnie predylekcję do animizacji: księżyc, wiatr zyskują wymiar postaci ludzkiej lub tylko posiadającej ludzkie cechy, co niejako wskazuje na brak odczytania metafory. Księżyc „podążający” za dziewczynką to tylko złudzenie wynikające z jego odległości od Ziemi. Ten, kto dobrze odkoduje metaforę, nie będzie rysował dosłownie wędrówki ciała niebieskiego. W interpretacjach ruchowych prawie nie spotykamy się z takim stereotypem.

Tabela 4

Indywidualizujące ujęcie preferencji analitycznych tekstu

| Typ preferencji | Uczniowie | Seksja | Średnie wyniki uzyskane z matryc | |
|--|-----------|--------|----------------------------------|------------------------|
| | | | analiza ruchowa | analiza innego rodzaju |
| Preferencja kinestetyczna | Małgosia | A/SS | 3,59 | 3,34 |
| | Michał | A/SS | 3,33 | 1,67 |
| | Jędrrek | B/SS | 4,34 | 2,33 |
| | Jaś | B/SS | 3,67 | 3,00 |
| | Łukasz | B/SS | 2,89 | 2,42 |
| | Kasia | B/SS | 3,34 | 3,11 |
| | Marcin | B/SS | 4,00 | 3,33 |
| | Kasia | A/SP | 3,58 | 3,22 |
| | Paulina | A/SP | 3,58 | 3,11 |
| | Eliza | A/SP | 3,66 | 2,22 |
| | Maurycy | A/SP | 4,00 | 2,22 |
| | Oscar | A/SP | 4,33 | 2,22 |
| | Filip | A/SP | 3,25 | 2,22 |
| | Agata | B/SP | 3,88 | 3,00 |
| | Marcin N. | B/SP | 3,44 | 3,22 |
| | Mateusz | B/SP | 4,11 | 3,66 |
| | Filip | B/SP | 4,33 | 3,25 |
| | Łukasz | B/SP | 4,00 | 3,25 |
| Preferencja działaniowo-werbalizacyjna | Agata | B/SS | 3,33 | 4,33 |
| | Magda | B/SS | 3,34 | 3,50 |
| | Karolina | A/SS | 3,17 | 3,56 |
| | Adam | A/SS | 3,42 | 4,00 |
| | Jacek | A/SS | 3,00 | 3,67 |
| | Marcin K. | B/SP | 1,66 | 3,22 |
| Brak preferencji | Marta | A/SS | 3,67 | 3,67 |
| | Daria | A/SS | 3,44 | 3,45* |
| | Dominika | B/SS | 3,00 | 3,00 |
| | Szymon | A/SS | 2,75 | 2,78 |

* Wyniki uznano za równoważne, jeśli ich różnica nie przekraczała wysokości 0,1.

8.3. Materiał literacki a metoda analizy

Ciekawa pozostaje również kwestia rodzaju wiersza i wpływu genologii tekstu na uzyskaną przez uczniów punktację. Dobierając poszczególne utwory, starano się kierować konkretnymi kryteriami, a były to:

- zwarta forma,
- czytelność elementów świata przedstawionego (zakładająca istnienie konkretnych odniesień do przedmiotów i zjawisk),
- zastosowanie metafory,
- dynamizm tekstu, podkreślony przez występowanie określeń czynności, jakie podejmują postacie ukazane w wierszu.

Tu warto jeszcze odwołać się do analiz wierszy zamieszczonych w rozdziale 7.1.

Jak się jednak okazało, dobór tekstów, które spełniają wymienione kryteria, nie zagwarantował ich pełnej jednolitości. Wszak mamy tu do czynienia z poezją, zjawiskiem ulotnym, niepodlegającym ścisłym regułom genologicznym. Z pewnością na sposób odbioru poszczególnych tekstów rzutowały również realia konkretnego dnia lekcyjnego, bowiem *quasi*-eksperyment przeprowadzano w naturalnych warunkach, o czym już wcześniej wspomniano.

Uzyskane zatem różnice stopnia adekwatności literackiej, uzależnione od rodzaju wiersza i zastosowanej do jego analizy metody, należy traktować jedynie sygnałnie. Widać jednak pewne prawidłowości, które warto chyba przytoczyć, odnosząc się jednocześnie do materiału poetyckiego. W tabelach 2 i 3 dwa ostatnie wiersze zawierają wyprowadzone średnie dla poszczególnych utworów, widać wyraźnie, iż średnie wyniki dotyczące tekstów analizowanych metodą kinetyczną i metodą innego rodzaju niewiele różnią się od siebie. Choć należy odnotować, że w przypadku szkoły społecznej wiersze: 1, 4, 5 i 7 uzyskały lepszą średnią ocen w wyniku analizy ruchowo-przestrzennej, zaś pozostałe dwa (3, 8) znalazły doskonalszą konkretyzację podczas analizy innego rodzaju (stąd ich wyższe średnie ocen w kategorii nie-kinetycznej). Wiersz 2 uzyskał taką samą średnią ocen (3,0). Inaczej ma się rzecz z rezultatami przypisanymi wierszom przez sędziów w szkole prywatnej. Tu z jednym wyjątkiem, a był nim wiersz 3 (podobnie jak w grupie poprzedniej), wszystkie pozostałe utwory uzyskały lepsze wyniki w efekcie interpretacji ruchowej. Najwyższą notę, znów analogicznie do wyników poprzednio przedstawionej szkoły, uzyskały teksty z numerami 1 i 7. Jedyna różnica wystąpiła w ocenie utworu *Lato* (8), który w dwóch próbkach uzyskał odmienne wyniki średnie.

Trzeba również stwierdzić, że takie ustalenia nie mają zawsze zastosowania w ujęciu indywidualizującym, ponieważ na przykład Jędrzek (A/SS)

najwyższą notę uzyskał za malowaną (5 pkt.), będącą wynikiem interpretacji kinestetycznej wiersza tu określonego jako nie-ruchowy. Nie zmienia to jednak faktu, iż można wyodrębnić teksty, które bardziej nadają się dla poszczególnych metod interpretowania (kinestetycznego, werbalnego czy intersemiotycznego).

8.4. Wnioski

Przedstawione wnioski pozwalają wskazać na swoistość odbioru tekstu poetyckiego przez dzieci ośmioletnie, uzależnionego od formy jego analizy podjętej podczas zajęć. Można również stwierdzić, iż konkretyzacja kinestetyczna nie stanowi zagrożenia dla kultury literackiej ucznia, nie zauważono bowiem żadnych niepokojących symptomów w interpretacjach plastycznych poprzedzonych ruchową aktywnością. Nie należy obawiać się, iż wprowadzenie takiej drogi analizowania literatury w edukacji wczesnoszkolnej przyniesie szkodę dziecku. Przeciwnie, może uruchomić właściwe reprezentacje odbiorcze u osób, dla których wypowiedzi werbalne nie są ulubioną formą ekspresji. Założeniem było również ubieganie się o uznanie tej formuły pracy jako jednej z wielu możliwych do zastosowania w praktyce szkolnej.

9. Faza II. Rozwój uczniów klas I i III jako wskaźnik skuteczności formuły kinestetycznej

Siłą oddziaływań dydaktycznych, rzeczywiście stymulujących osobowość i wszechstronny rozwój wychowanka jest głównie ich różnorodność i dostosowanie do indywidualności odbiorcy. Biorąc pod uwagę ustalenia zawarte w rozdziale 8., należy stwierdzić, że kinestetyczne interpretowanie tekstu okazuje się jedną z alternatywnych dróg opracowania liryki, która nie stanowi zagrożenia dla konkretyzacji literaturoznawczych.

W niniejszym rozdziale zajmę się problemem zysku czytelniczego, jaki może przynieść przedstawiona tu strategia. Ów zysk rozumiem będę szeroko, sytuując jego wymiar w obszarze stymulowania rozwoju uczniów w zakresie poziomu myślenia twórczego, społecznych interakcji, a także biorąc pod uwagę sferę emocjonalną.

9.1. Poziom myślenia twórczego

Myślenie Twórcze w Rysunkach E.P. Torrance'a stało się podstawą określenia stopnia płynności, giętkości, oryginalności i elaboracji myślenia, jaki reprezentują wyjściowo badani uczniowie oraz jaki osiągną po roku stosowania strategii kinestetycznej. Wyniki obu pomiarów: pretestowego i post-testowego ukazane zostaną tabelarycznie¹, z uwzględnieniem wszystkich, wspomnianych wcześniej, wskaźników kreatywności: płynności, giętkości, oryginalności i staranności (elaboracji). Taka prezentacja posłuży do ukazania prawidłowości badań w perspektywie indywidualizującej oraz stano-

¹ Szczegółowy ich zakres umieszczono w tabeli w aneksie 10.

wić będzie bazę dla uogólnień (także wniosków wywiedzionych na podstawie dociekań statystycznych²).

9.1.1. Ujęcie uogólnione

Wyniki średnie przynoszą bardziej wyraziste rozstrzygnięcia, niemniej nie można wnioskować na ich podstawie o przypadkach jednostkowych, dlatego dokonano rozdziału omówienia obu tych perspektyw.

Porównań wyników pretestu i posttestu dokonano w obrębie tej samej klasy i zastosowano test *t*-Studenta dla par skojarzonych³. Zależało nam na wskazaniu różnicy, jaka pojawiła się między pomiarami wykonanymi w tej samej grupie, aby stwierdzić, na ile modyfikacja zmienną niezależną okazała się mieć następstwa statystycznie istotne.

Poszczególne średnie rezultaty przedstawione zostaną w postaci tabelarycznej, w celu unaocznienia zaistniałych relacji⁴.

Tabela 5

Średnie wyniki klasa I eksperymentalna

| Badane aspekty | Średnia | Odchylenie standardowe | Różnica | Odchylenie standardowe | <i>p</i> |
|-------------------------------|---------|------------------------|---------|------------------------|--------------|
| Płynność pretest | 19,533 | 6,865 | | | |
| Płynność posttest | 28,000 | 8,912 | -8,467 | 8,959 | 0,003 |
| Giętkość pretest | 15,400 | 4,852 | | | |
| Giętkość posttest | 20,200 | 5,722 | -4,800 | 6,858 | 0,017 |
| Oryginalność rysunek pretest | 36,267 | 13,057 | | | |
| Oryginalność rysunek posttest | 59,000 | 17,956 | -22,733 | 20,666 | 0,001 |
| Staranność pretest | 47,867 | 16,974 | | | |
| Staranność posttest | 52,400 | 18,446 | -4,533 | 27,803 | 0,538 |

² Opracowanie statystyczne badań tej części pracy powstało dzięki konsultacjom i przy wydanej pomocy dr. Mirosława Wojciaka z Katedry Ekonometrii Akademii Ekonomicznej w Katowicach. Wykorzystano tu elementy programu komputerowego „Statistica”.

³ Ponieważ oba badania w poszczególnych grupach dotyczą tej samej populacji, do testowania hipotezy należy użyć statystyki:

$$t = \frac{\bar{z}_1}{S_z} \sqrt{n-1}$$

gdzie z_1 jest zdefiniowana jako $z_1 = x_1 - y_1$, czyli badana jest średnia w populacji różnic w uzyskanych wynikach, zaś n jest liczbą par.

⁴ Wszystkie wartości sytuujące się w obszarze dodatnich różnic istotnych statystycznie zaznaczono w tabelach tekstem półgrubym, relację spadkową zaznaczono kursywą.

Podając analizę danych pomieszczonych w tabeli 5, należy wskazać, iż w klasie I, objętej działaniem modyfikującym zmiennej niezależnej (czynnika eksperymentalnego) dostrzeżony został progres wyników posttestu i okazał się on istotny statystycznie na poziomie $\alpha = 0,01$ przy $df = 14(n-1)$ w kategorii płynności i oryginalności, zaś na poziomie $\alpha = 0,05$ ($df = 14$) w kategorii giętkości myślenia twórczego. Różnica w zakresie staranności (elaboracji) nie okazała się istotna statystycznie. Oznacza to, iż uczniowie potrafili wytworzyć wiele niepowtarzalnych rozwiązań, poruszając się w różnych kategoriach tematycznych (treściowych). Mniej zaś zmieniło się wypełnianie rozwiązań szczegółami, co z pewnością pozwala na osiągnięcie większej płynności.

Tabela 6

Średnie wyniki klasa I kontrolna A

| Badane aspekty | Średnia | Odchylenie standardowe | Różnica | Odchylenie standardowe | <i>p</i> |
|-------------------------------|---------|------------------------|---------|------------------------|----------|
| Płynność pretest | 24,636 | 4,965 | | | |
| Płynność posttest | 24,182 | 4,468 | 0,455 | 5,007 | 0,770 |
| Giętkość pretest | 19,818 | 5,269 | | | |
| Giętkość posttest | 17,182 | 3,125 | 2,636 | 5,045 | 0,114 |
| Oryginalność rysunek pretest | 45,636 | 14,431 | | | |
| Oryginalność rysunek posttest | 38,273 | 10,297 | 7,364 | 16,759 | 0,176 |
| Staranność pretest | 65,909 | 26,935 | | | |
| Staranność posttest | 43,000 | 11,454 | 22,909 | 25,618 | 0,014 |

Tabela 7

Średnie wyniki klasa I kontrolna B

| Badane aspekty | Średnia | Odchylenie standardowe | Różnica | Odchylenie standardowe | <i>p</i> |
|-------------------------------|---------|------------------------|---------|------------------------|----------|
| Płynność pretest | 21,125 | 7,658 | | | |
| Płynność posttest | 19,313 | 5,975 | 1,813 | 6,625 | 0,291 |
| Giętkość pretest | 16,563 | 5,785 | | | |
| Giętkość posttest | 16,063 | 4,434 | 0,500 | 4,980 | 0,694 |
| Oryginalność rysunek pretest | 44,000 | 21,267 | | | |
| Oryginalność rysunek posttest | 28,625 | 16,223 | 15,375 | 19,363 | 0,006 |
| Staranność pretest | 69,938 | 25,808 | | | |
| Staranność posttest | 28,063 | 12,928 | 41,875 | 23,565 | 0,000 |

Dokonując porównywalnego oglądu danych z tabel 6 i 7, uznać należy, że zanotowano w nich jedynie regres średnich wyników obu klas kontrolnych

we wszystkich kategoriach, przy czym spadek punktacji okazał się istotny statystycznie w zakresie staranności $p = 0,014$ przy $df = 10$ (w klasie I/A) i oryginalności i elaboracji w drugiej grupie $\alpha = 0,01$ i $\alpha = 0,00$ przy $df = 15$.

Podobnych ustaleń dokonamy dla klas III, zaś zbiorcze rezultaty, stanowiące punkt wyjścia dla porównań wewnątrzgrupowych, pomieszczono w tabelach 8, 9, 10.

Tabela 8

Średnie wyniki klasa III eksperymentalna

| Badane aspekty | Średnia | Odchylenie standardowe | Różnica | Odchylenie standardowe | p |
|-------------------------------|---------|------------------------|---------|------------------------|--------------|
| Płynność pretest | 16,500 | 7,806 | | | |
| Płynność posttest | 36,875 | 8,484 | -20,375 | 10,917 | 0,000 |
| Giętkość pretest | 13,375 | 5,488 | | | |
| Giętkość posttest | 25,063 | 5,360 | -11,688 | 7,153 | 0,000 |
| Oryginalność rysunek pretest | 29,625 | 16,717 | | | |
| Oryginalność rysunek posttest | 75,000 | 19,246 | -45,375 | 19,242 | 0,000 |
| Staranność pretest | 65,688 | 27,502 | | | |
| Staranność posttest | 92,875 | 26,578 | -27,188 | 31,532 | 0,004 |

Tabela 9

Średnie wyniki klasa kontrolna III/A

| Badane aspekty | Średnia | Odchylenie standardowe | Różnica | Odchylenie standardowe | p |
|-------------------------------|---------|------------------------|---------|------------------------|-------|
| Płynność pretest | 29,000 | 7,318 | | | |
| Płynność posttest | 30,800 | 7,376 | -1,800 | 9,090 | 0,547 |
| Giętkość pretest | 21,900 | 3,635 | | | |
| Giętkość posttest | 21,200 | 6,197 | 0,700 | 6,567 | 0,744 |
| Oryginalność rysunek pretest | 53,400 | 13,125 | | | |
| Oryginalność rysunek posttest | 50,900 | 14,617 | 2,500 | 14,924 | 0,609 |
| Staranność pretest | 88,500 | 33,147 | | | |
| Staranność posttest | 70,600 | 25,864 | 17,900 | 40,635 | 0,197 |

Widoczne są tu zdecydowane modyfikacje podnoszące poziom myślenia twórczego w każdej kategorii w grupie eksperymentalnej i zaledwie w elaboracji w grupie kontrolnej III. Różnice pozostałe w klasie B wskazują, iż punkt badań pretestowych znacznie przewyższał posttest w sferze płynności i oryginalności, wyniki były wyższe w sposób statystycznie istotny w pomiarze wstępnym ($\alpha = 0,05$ i $\alpha = 0,001$ przy $df = 11$). Wyniki drugiej grupy kontrolnej nie różnicują się już statystycznie w żadnej kategorii, dlatego

możemy powiedzieć, iż nie zaistniały w tej klasie zasadnicze modyfikacje poziomu myślenia twórczego, powstałe na skutek rocznej edukacji. Wskazuje to już na wartość strategii kinestetycznej i potwierdza niestety fakt, iż szkoła polska nie stwarza szans na kształcenie twórcze uczniów.

Tabela 10

Średnie wyniki klasa kontrolna III/B

| Badane aspekty | Średnia | Odchylenie standardowe | Różnica | Odchylenie standardowe | <i>p</i> |
|-------------------------------|---------|------------------------|---------|------------------------|----------|
| Płynność pretest | 35,083 | 4,641 | | | |
| Płynność posttest | 30,417 | 6,986 | 4,667 | 6,155 | 0,024 |
| Giętkość pretest | 25,000 | 3,411 | | | |
| Giętkość posttest | 24,000 | 4,090 | 1,000 | 6,495 | 0,604 |
| Oryginalność rysunek pretest | 60,917 | 12,788 | | | |
| Oryginalność rysunek posttest | 45,417 | 12,930 | 15,500 | 12,273 | 0,001 |
| Staranność pretest | 54,083 | 24,452 | | | |
| Staranność posttest | 77,917 | 28,583 | -23,833 | 25,768 | 0,008 |

Podjęto się również porównania klas między sobą, a rezultaty zestawienia zamieszczono ponownie w tabelach 11–14. Kolejny raz też zastosowano test *t*-Studenta, tym razem dla prób niezależnych⁵, ponieważ dysponujemy małą próbą, gdzie wariancje nie są równe w obu grupach i gdzie jednocześnie liczebności się różnią, konieczne było zatem zastosowanie testu z niezależną estymacją wariancji.

⁵ W przypadku, gdy mamy małą próbę i wariancje nie są równe w obu grupach (lub liczebności n_1 i n_2 znacznie się różnią), należy skorzystać ze statystyki:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

która przy założeniu prawdziwości hipotezy H_0 ma rozkład *t*-Studenta z liczbą stopni swobody oszacowanych z formuły:

$$df = \frac{\left(\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2} \right)^2}{\frac{\left(\frac{S_1^2}{n_1} \right)^2}{n_1 - 1} + \frac{\left(\frac{S_2^2}{n_2} \right)^2}{n_2 - 1}}$$

Z tablic rozkładu *t*-Studenta dla ustalonego z góry poziomu istotności α (w tym przypadku ustalono α na poziomie 0,05) i dla *df* stopni swobody odczytuje się wartość prawdopodobieństwa obserwowanego (*p*). W związku z tym w wynikach nie podawano już wartości statystyki *t*-Studenta, ani stopni swobody, gdyż są one ujęte przy wyliczonym prawdopodobieństwie.

Wyniki wskażą nam prawidłowości wynikające z porównania klas z manipulacją czynnikiem eksperymentalnym z klasami kontrolnymi, podlegającymi naturalnemu procesowi edukacyjnemu.

Widać wyraźnie (zob. tabela 12), iż klasa I eksperymentalna osiągnęła lepsze rezultaty w pomiarze finalnym i istotnie statystycznie różni się od klasy I/B osiągnięciami w zakresie płynności, giętkości, oryginalności i staranności myślenia. Z klasą I/A różnice nie są już tak widoczne, niemniej punkt startowy klasy I/E był istotnie niższy (zob. tabela 11). Różnica w oryginalności osiągniętej przez dzieci w pomiarze II okazuje się istotna także w przypadku porównania z klasą I/A.

Jeszcze czytelniejsze dane przynosi nam porównanie klas III, tu istotność różnic między grupą eksperymentalną i kontrolnymi jest znacznie dosadniejsza (por. tabela 13 i 14).

Klasa eksperymentalna na starcie (przed cyklem eksperymentalnym) wykazywała się istotnie niższym poziomem płynności, giętkości i oryginalności względem klasy III/A i III/B (co znamionują cyfry zaznaczone kursywą w kolumnie istotności różnic). W postępie nie tylko dysproporcje wyjściowe zostały wyeliminowane, ale dodatkowo czynnik eksperymentalny wpłynął na stymulację rezultatów osiągniętych w zakresie oryginalności (w obu przypadkach) i w zakresie staranności w porównaniu z klasą A i płynności z klasą B.

Tabela 11

Porównanie klasy I eksperymentalnej z kontrolną I/A

| Badane aspekty | Średnia grupy eksperymentalnej | Średnia grupy kontrolnej A | <i>p</i> | Liczebność próby eksperymentalnej | Liczebność próby klasy kontrolnej A | Odchylenie standardowe grupy eksperymentalnej | Odchylenie standardowe grupy kontrolnej A | <i>p</i> |
|-------------------------------|--------------------------------|----------------------------|--------------|-----------------------------------|-------------------------------------|---|---|--------------|
| Płynność pretest | 19,533 | 24,636 | 0,038 | 15 | 11 | 6,865 | 4,965 | 0,306 |
| Giętkość pretest | 15,400 | 19,818 | 0,041 | 15 | 11 | 4,852 | 5,269 | 0,757 |
| Oryginalność rysunek pretest | 36,267 | 45,636 | 0,104 | 15 | 11 | 13,057 | 14,431 | 0,712 |
| Staranność pretest | 47,867 | 65,909 | 0,069 | 15 | 11 | 16,974 | 26,935 | 0,112 |
| Płynność posttest | 28,000 | 24,182 | 0,166 | 15 | 11 | 8,912 | 4,468 | 0,034 |
| Giętkość posttest | 20,200 | 17,182 | 0,099 | 15 | 11 | 5,722 | 3,125 | 0,060 |
| Oryginalność rysunek posttest | 59,000 | 38,273 | 0,001 | 15 | 11 | 17,956 | 10,297 | 0,083 |
| Staranność posttest | 52,400 | 43,000 | 0,123 | 15 | 11 | 18,446 | 11,454 | 0,135 |

Tabela 12

Porównanie klasy I eksperymentalnej z kontrolną I/B

| Badane aspekty | Średnia grupy eksperymentalnej | Średnia grupy kontrolnej B | <i>p</i> | Liczebność próby eksperymentalnej | Liczebność próby klasy kontrolnej B | Odchylenie standardowe grupy eksperymentalnej | Odchylenie standardowe grupy kontrolnej B | <i>p</i> |
|-------------------------------|--------------------------------|----------------------------|--------------|-----------------------------------|-------------------------------------|---|---|----------|
| Płynność pretest | 19,533 | 21,125 | 0,547 | 15 | 16 | 6,865 | 7,658 | 0,688 |
| Giętkość pretest | 15,400 | 16,563 | 0,548 | 15 | 16 | 4,852 | 5,785 | 0,517 |
| Oryginalność rysunek pretest | 36,267 | 44,000 | 0,231 | 15 | 16 | 13,057 | 21,267 | 0,076 |
| Staranność pretest | 47,867 | 69,938 | 0,009 | 15 | 16 | 16,974 | 25,808 | 0,125 |
| Płynność posttest | 28,000 | 19,313 | 0,004 | 15 | 16 | 8,912 | 5,975 | 0,136 |
| Giętkość posttest | 20,200 | 16,063 | 0,034 | 15 | 16 | 5,722 | 4,434 | 0,338 |
| Oryginalność rysunek posttest | 59,000 | 28,625 | 0,000 | 15 | 16 | 17,956 | 16,223 | 0,700 |
| Staranność posttest | 52,400 | 28,063 | 0,000 | 15 | 16 | 18,446 | 12,928 | 0,184 |

Tabela 13

Porównanie klasy III eksperymentalnej z kontrolną III/A

| Badane aspekty | Średnia grupy eksperymentalnej | Średnia grupy kontrolnej A | <i>p</i> | Liczebność próby eksperymentalnej | Liczebność próby klasy kontrolnej A | Odchylenie standardowe grupy eksperymentalnej | Odchylenie standardowe grupy kontrolnej A | <i>p</i> |
|-------------------------------|--------------------------------|----------------------------|--------------|-----------------------------------|-------------------------------------|---|---|----------|
| Płynność pretest | 16,500 | 29,000 | 0,001 | 16 | 10 | 7,806 | 7,318 | 0,873 |
| Giętkość pretest | 13,375 | 21,900 | 0,000 | 16 | 10 | 5,488 | 3,635 | 0,214 |
| Oryginalność rysunek pretest | 29,625 | 53,400 | 0,001 | 16 | 10 | 16,717 | 13,125 | 0,468 |
| Staranność pretest | 65,688 | 88,500 | 0,087 | 16 | 10 | 27,502 | 33,147 | 0,502 |
| Płynność posttest | 36,875 | 30,800 | 0,067 | 16 | 10 | 8,484 | 7,376 | 0,687 |
| Giętkość posttest | 25,063 | 21,200 | 0,122 | 16 | 10 | 5,360 | 6,197 | 0,595 |
| Oryginalność rysunek posttest | 75,000 | 50,900 | 0,001 | 16 | 10 | 19,246 | 14,617 | 0,408 |
| Staranność posttest | 92,875 | 70,600 | 0,048 | 16 | 10 | 26,578 | 25,864 | 0,969 |

Tabela 14

Porównanie klasy III eksperymentalnej z kontrolną III/B

| Badane aspekty | Średnia grupy eksperymentalnej | Średnia grupy kontrolnej B | <i>p</i> | Liczebność próby eksperymentalnej | Liczebność próby klasy kontrolnej B | Odchylenie standardowe grupy eksperymentalnej | Odchylenie standardowe grupy kontrolnej B | <i>p</i> |
|-------------------------------|--------------------------------|----------------------------|--------------|-----------------------------------|-------------------------------------|---|---|----------|
| Płynność pretest | 16,500 | 35,083 | 0,000 | 16 | 12 | 7,806 | 4,641 | 0,088 |
| Giętkość pretest | 13,375 | 25,000 | 0,000 | 16 | 12 | 5,488 | 3,411 | 0,117 |
| Oryginalność rysunek pretest | 29,625 | 60,917 | 0,000 | 16 | 12 | 16,717 | 12,788 | 0,374 |
| Staranność pretest | 65,688 | 54,083 | 0,250 | 16 | 12 | 27,502 | 24,452 | 0,705 |
| Płynność posttest | 36,875 | 30,417 | 0,036 | 16 | 12 | 8,484 | 6,986 | 0,521 |
| Giętkość posttest | 25,063 | 24,000 | 0,557 | 16 | 12 | 5,360 | 4,090 | 0,369 |
| Oryginalność rysunek posttest | 75,000 | 45,417 | 0,000 | 16 | 12 | 19,246 | 12,930 | 0,188 |
| Staranność posttest | 92,875 | 77,917 | 0,171 | 16 | 12 | 26,578 | 28,583 | 0,776 |

Pozostała nam jeszcze jedna wartość odnotowana w Teście Torrance'a, której dotąd nie analizowano, gdyż wyniki z niej uzyskane przybrały zupełnie inny charakter, chodzi tu o kryterium oryginalności tytułu. Zmienna ta narzuciła konieczność odrzucenia hipotezy zerowej głoszącej, że uzyskane punkty (oceny) mają rozkład normalny (Test Shapir-Wilka), dlatego zostały zastosowane odpowiednie narzędzia: dla prób skojarzonych (pretest – posttest): Test znaków⁶, dla prób niezależnych (klasa eksperymentalna i klasy kontrolne): Test nieparametryczny *U*-Manna Whitney'a⁷.

⁶ Sprawdzianem tego testu jest statystyka $z = \frac{|D| - 1}{\sqrt{n}}$; zbliża się do rozkładu normalnego wraz ze wzrostem *n*.

D = *r*⁺ – *r*⁻ różnica pomiędzy liczbą znaków dodatnich i ujemnych, gdzie *r*⁺, *r*⁻ oznaczają liczbę znaków dodatnich i ujemnych różnic *x* i *y*.

⁷ W pierwszym kroku porządkuje się obie grupy łącznie według wielkości i nadaje się rangi (1 – dla wartości najmniejszej, 2 – dla następnej itd.) wartościom pierwszej i drugiej próby oddzielnie. Sprawdzianem tego testu jest statystyka określona wzorem:

$$U = nm + \frac{n(n+1)}{2} - R_1$$

gdzie *R*₁ jest sumą rang przydzielonych wartościom pierwszej próby. W przypadku, gdy liczebności prób są większe od 10, korzysta się z przybliżenia normalnego, przy czym nadzieja matematyczna wynosi:

$$E(U) = \frac{1}{2} n_1 n_2$$

Zestawienie 1**Wyniki pomiaru wstępnego i końcowego oryginalności tytułu w klasie I**

| | | |
|--|-------|-------|
| Klasa eksperymentalna | Z | p |
| Oryginalność tytuł pretest & Oryginalność tytuł posttest | 0,267 | 0,789 |
| Klasa kontrolna A | Z | p |
| Oryginalność tytuł pretest & Oryginalność tytuł posttest | 0,949 | 0,343 |
| Klasa kontrolna B | Z | p |
| Oryginalność tytuł pretest & Oryginalność tytuł posttest | 0,000 | 1,000 |

Tabela 15

Porównanie klasy I eksperymentalnej z klasą kontrolną I/A

| Faza badania | Suma rang I eksperymentalna | Suma rang I kontrolna A | U | Z | p |
|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------|--------|--------|-------|
| Oryginalność tytuł pretest | 173,500 | 177,500 | 53,500 | -1,505 | 0,132 |
| Oryginalność tytuł posttest | 205,500 | 145,500 | 79,500 | 0,156 | 0,876 |

Tabela 16

Porównanie klasy I eksperymentalnej z klasą kontrolną I/B

| Faza badania | Suma rang I eksperymentalna | Suma rang I kontrolna B | U | Z | p |
|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------|--------|-------|--------------|
| Oryginalność tytuł pretest | 287,500 | 208,500 | 72,500 | 1,963 | 0,050 |
| Oryginalność tytuł posttest | 288,500 | 207,500 | 71,500 | 1,995 | 0,046 |

W prezentowanych wyliczeniach widać, iż namacalnie nie różnicują wyników dzieci rezultaty w zakresie oryginalności tytułu, jedynie istotne różnice zanotowano podczas porównania klasy eksperymentalnej z B kontrolną, na poziomie 0,05 i to zarówno w preteście, jak i postteście.

Inaczej nieco przedstawia się sytuacja klas III, warto prześledzić to w poniższym zestawieniu i tabelach.

a wariancja:

$$D(U) = \frac{1}{12} n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)$$

Obszar krytyczny w teście buduje się w sposób jednostronny. Zob. Cz. Domański: *Testy statystyczne*. Warszawa: PWE, 1980, s. 144; G. Ferguson, Y. Takane: *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Przeł. M. Zagrodzki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1980, s. 457, 460–461.

Zestawienie 2**Wyniki pomiaru wstępnego i końcowego oryginalności tytułu w klasie III**

| | | |
|--|-------|-------|
| Klasa eksperymentalna | Z | p |
| Oryginalność tytuł pretest & Oryginalność tytuł posttest | 1,033 | 0,302 |
| Klasa kontrolna A | Z | p |
| Oryginalność tytuł pretest & Oryginalność tytuł posttest | 0,667 | 0,505 |
| Klasa kontrolna B | Z | p |
| Oryginalność tytuł pretest & Oryginalność tytuł posttest | 0,949 | 0,343 |

Tabela 17

Porównanie klasy III eksperymentalnej z klasą kontrolną III/A

| Faza badania | Suma rang III eksperymentalna | Suma rang III kontrolna A | U | Z | p |
|-----------------------------|----------------------------------|------------------------------|--------|-------|--------------|
| Oryginalność tytuł pretest | 223,000 | 128,000 | 73,000 | 0,369 | 0,712 |
| Oryginalność tytuł posttest | 268,500 | 82,500 | 27,500 | 2,767 | 0,006 |

Tabela 18

Porównanie klasy III eksperymentalnej z klasą kontrolną III/B

| Faza badania | Suma rang III eksperymentalna | Suma rang III kontrolna B | U | Z | p |
|-----------------------------|----------------------------------|------------------------------|--------|-------|--------------|
| Oryginalność tytuł pretest | 254,000 | 152,000 | 74,000 | 1,021 | 0,307 |
| Oryginalność tytuł posttest | 301,500 | 104,500 | 26,500 | 3,226 | 0,001 |

Zauważalna jest pozytywna modyfikacja wyników posttestu w klasie eksperymentalnej, która okazuje się istotnie wyższa od zmian, jakie zachodzą w klasach kontrolnych (na poziomie 0,006 i 0,001). Można rzec, iż kryterium oryginalności tytułu w sposób zasadniczy różnicuje rezultaty uzyskane przez klasy III, wskazując istotny rozwój grupy podlegającej oddziaływaniu czynnika eksperymentalnego.

Konkluzja wypływająca z analizy całego materiału ikonicznego zawartego w powyższych rozważaniach przynosi informacje pozytywnie waloryzujące metodę kinestetycznej analizy liryki na poziomie edukacji wczesnoszkolnej w sferze jej oddziaływania na dywergencyjne cechy myślenia uczniów. Należy więc przyjąć pozostałe hipotezy przypisane tej części badań, w brzmieniu: **HG2: Strategia eksperymentalna w zasadniczy sposób podnosi poziom myślenia twórczego uczniów w zakresie oryginalności, płynności, giętkości i elaboracji i HS3: Modyfikacje poziomu myślenia twórczego zostały zauważone we wszystkich zakresach badanych cech kreatywności.**

Perspektywa uogólniona przynosi podstawę dla wyjaśnienia istotności strategii kinestetycznej – ruch, będący swoistą interpretacją symboli zawartych w poezji, jest efektywnym sposobem na stymulowanie potencjału dywergencyjnego uczniów. Taka droga analiz tekstu uwypukla właśnie oryginalność, bo preferuje uczniów o nietuzinkowych pomysłach.

9.1.2. Ujęcie indywidualizujące

Tabele 19–21 zawierają zbiorcze wyniki klas I, ze wszystkich prób pre- i posttestowych, zgromadzonych w trzech zadaniach, opisanych w rozdziale metodologicznym. Ich jednostkowe porównanie stanie się teraz przedmiotem rozważań.

Tabela 19

Wyniki uzyskane przez uczniów I klasy eksperymentalnej (szkoła katolicka)

| Lp. | Uczniowie | Pretest | | | | | Posttest | | | | |
|-------|------------|----------|-----------|--------------|-------|------------|----------|-----------|--------------|-------|------------|
| | | płynność | głębokość | oryginalność | | staranność | płynność | głębokość | oryginalność | | staranność |
| | | | | rysunek | tytuł | | | | rysunek | tytuł | |
| 1. | Ania | 16 | 12 | 36 | 3 | 26 | 37 | 25 | 66 | 1 | 51 |
| 2. | Patrycja | 24 | 20 | 36 | 6 | 66 | 20 | 17 | 39 | 2 | 42 |
| 3. | Aleksandra | 17 | 15 | 35 | 1 | 61 | 35 | 26 | 49 | 0 | 41 |
| 4. | Kasia | 14 | 13 | 26 | 1 | 59 | 25 | 19 | 62 | 3 | 63 |
| 5. | Paulina | 18 | 14 | 30 | 0 | 44 | 32 | 21 | 62 | 1 | 78 |
| 6. | Basia | 28 | 22 | 48 | 0 | 58 | 45 | 28 | 93 | 0 | 39 |
| 7. | Jaśmina | 24 | 18 | 32 | 0 | 32 | 41 | 28 | 89 | 1 | 43 |
| 8. | Kuba | 11 | 9 | 21 | 4 | 65 | 15 | 11 | 44 | 2 | 46 |
| 9. | Daniel | 9 | 9 | 18 | 1 | 17 | 26 | 22 | 55 | 5 | 80 |
| 10. | Bartek | 29 | 15 | 54 | 1 | 51 | 26 | 21 | 55 | 3 | 52 |
| 11. | Brunon | 19 | 13 | 28 | 2 | 40 | 31 | 26 | 81 | 0 | 32 |
| 12. | Patryk | 23 | 20 | 49 | 1 | 47 | 27 | 18 | 58 | 2 | 93 |
| 13. | Maciek | 32 | 26 | 66 | 2 | 30 | 26 | 16 | 61 | 3 | 48 |
| 14. | Tomek C. | 16 | 12 | 27 | 4 | 78 | 18 | 11 | 40 | 8 | 50 |
| 15. | Tomek K. | 13 | 13 | 38 | 2 | 44 | 16 | 14 | 31 | 1 | 28 |
| Razem | | 293 | 231 | 544 | 28 | 718 | 420 | 303 | 885 | 32 | 786 |

Rezultaty średnie wprowadzicie mają moc reprezentatywną, ilustrują przecież uogólniony potencjał zmian: stopień stymulacji lub regresu badanych cech w całej próbie badawczej, jednak muszą być rozważane w kontekście wyników indywidualnych.

Tabela 20

Wyniki uzyskane przez uczniów I klasy kontrolnej (A)

| Lp. | Uczniowie | Pretest | | | | | Posttest | | | | |
|-------|------------|----------|----------|--------------|-------|------------|----------|----------|--------------|-------|------------|
| | | płynność | giętkość | oryginalność | | staranność | płynność | giętkość | oryginalność | | staranność |
| | | | | rysunek | tytuł | | | | rysunek | tytuł | |
| 1. | Daria | 28 | 21 | 54 | 1 | 84 | 23 | 19 | 51 | 0 | 70 |
| 2. | Ania | 30 | 26 | 40 | 2 | 78 | 23 | 18 | 39 | 1 | 52 |
| 3. | Natalia | 30 | 31 | 64 | 0 | 73 | 34 | 18 | 50 | 2 | 33 |
| 4. | Aleksander | 26 | 20 | 60 | 1 | 25 | 22 | 14 | 31 | 0 | 32 |
| 5. | Mikołaj | 16 | 15 | 39 | 7 | 57 | 26 | 10 | 36 | 1 | 51 |
| 6. | Karolina | 17 | 15 | 24 | 3 | 61 | 21 | 18 | 44 | 2 | 41 |
| 7. | Bartek | 24 | 15 | 32 | 2 | 42 | 26 | 17 | 47 | 4 | 43 |
| 8. | Rafał | 21 | 14 | 29 | 8 | 47 | 18 | 15 | 32 | 10 | 36 |
| 9. | Dominika | 24 | 22 | 48 | 7 | 85 | 20 | 19 | 17 | 3 | 31 |
| 10. | Kasia | 25 | 18 | 45 | 5 | 124 | 24 | 21 | 30 | 0 | 45 |
| 11. | Martyna | 30 | 21 | 67 | 2 | 49 | 29 | 20 | 44 | 2 | 39 |
| Razem | | 271 | 218 | 502 | 38 | 725 | 266 | 189 | 421 | 25 | 473 |

W klasie I eksperymentalnej dostrzegalna jest stymulacja poziomu myślenia twórczego uczniów, jaką można zaobserwować po rocznym działaniu strategią kinestetyczną. Widać to zwłaszcza w płaszczyźnie **oryginalności** rysunku, 12 dzieci poprawiło swoje rezultaty, nierzadko ilość punktów została w tej kategorii co najmniej **podwojona** (Ania, Kasia, Paulina, Basia, Jaśmina, Kuba, Daniel, Brunon). Jedynie u Maćka i Tomka K. odnotowano regres. Podobne wyniki uzyskano też w kategorii **płynności** i **giętkości** – gdzie odpowiednio 12 i 11 dzieci poprawiło osiągniętą punktację w czasie posttestu. Zupełnie odmiennie rysują się rezultaty pomiaru **oryginalności** tytułów, jakie uczniowie nadawali swoim rysunkom. Tu progres nie jest już tak duży, można rzec nawet o pewnej równowadze – 8 badanych poprawiło wyniki, 7 uzyskało noty niższe lub utrzymało poziom wyjściowy w stanie niezmiennym. Podobnie rysują się rezultaty zawarte w elemencie **elaboracji** (8 w górę i 7 w dół lub na tym samym poziomie). Tu można wysnuć pewien – jeszcze niezbyt śmiały – wniosek, iż werbalizacja tytułu nie stanowi dla uczniów klasy I łatwego zadania, skoro nieporównywalnie lepiej po-

sługują się kodem graficznym. Potwierdza to niejako psychologiczną prawidłowość rozwoju – kod werbalny jest opanowany w pełni później niż droga wizualna⁸. Twórczy uczniowie nie potrzebują też zbyt wielu szczegółów (które punktuje **staranność**), aby znaleźć nietuzinkowe rozwiązanie plastyczne, co zostało już zauważone w ujęciu uogólnionym.

Tabela 21

Wyniki uzyskane przez uczniów I klasy kontrolnej (B)

| Lp. | Uczniowie | Pretest | | | | | Posttest | | | | |
|-------|-----------|----------|----------|--------------|-------|------------|----------|----------|--------------|-------|------------|
| | | płynność | giętkość | oryginalność | | staranność | płynność | giętkość | oryginalność | | staranność |
| | | | | rysunek | tytuł | | | | rysunek | tytuł | |
| 1. | Klaudia | 22 | 15 | 54 | 6 | 68 | 18 | 14 | 24 | 3 | 20 |
| 2. | Przemek | 28 | 20 | 85 | 4 | 62 | 29 | 24 | 53 | 1 | 32 |
| 3. | Paweł G. | 21 | 16 | 39 | 0 | 64 | 18 | 13 | 25 | 0 | 27 |
| 4. | Natalia | 13 | 11 | 17 | 1 | 105 | 21 | 17 | 24 | 3 | 34 |
| 5. | Paweł J. | 22 | 19 | 45 | 0 | 71 | 19 | 18 | 73 | 1 | 29 |
| 6. | Bartosz | 5 | 4 | 15 | 1 | 15 | 18 | 16 | 21 | 0 | 28 |
| 7. | Kaja | 22 | 18 | 49 | 0 | 75 | 20 | 19 | 29 | 0 | 28 |
| 8. | Patryk | 17 | 11 | 12 | 0 | 45 | 10 | 10 | 11 | 1 | 22 |
| 9. | Marta | 37 | 26 | 63 | 0 | 70 | 25 | 20 | 26 | 0 | 37 |
| 10. | Filip | 19 | 16 | 44 | 0 | 59 | 14 | 14 | 25 | 0 | 9 |
| 11. | Michał | 29 | 25 | 52 | 2 | 47 | 31 | 21 | 40 | 0 | 12 |
| 12. | Kuba | 24 | 17 | 40 | 0 | 64 | 16 | 13 | 19 | 0 | 39 |
| 13. | Kalina | 14 | 12 | 24 | 0 | 87 | 10 | 6 | 6 | 1 | 46 |
| 14. | Agnieszka | 30 | 25 | 82 | 0 | 87 | 20 | 18 | 28 | 0 | 48 |
| 15. | Alicja | 16 | 14 | 36 | 1 | 69 | 15 | 15 | 17 | 3 | 1 |
| 16. | Paulina | 19 | 16 | 47 | 1 | 131 | 25 | 19 | 37 | 1 | 37 |
| Razem | | 338 | 265 | 704 | 16 | 1119 | 309 | 257 | 458 | 14 | 449 |

W obu grupach kontrolnych odnotowano nieco inne prawidłowości. Otóż w obu przypadkach liczba dzieci, które po roku nauki w klasie I (bez manipulacji zmienną niezależną) obniżyły swoje rezultaty w postteście względem badania wyjściowego, przeważa nad tymi, które dokonały progresu. Zjawisko to można zauważyć we wszystkich kategoriach, w grupie badanej A widać

⁸ Por. W. Limont: *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badanie stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1994.

to wyraźniej w **oryginalności** (8 dzieci gorsze rezultaty, 3 rozwój progresywny) i **elaboracji** (u 10 na 11 badanych zauważono regres staranności). W szkole B taka regularność posttestu ukazała się w **oryginalności** (odpowiednio 14 : 2) i **elaboracji** (15 : 1), ale także dość czytelnie widać zjawisko regresu w **płynności** i **giętkości** (10 rezultatów w dół i 6 w górę).

Charakterystyczne jest także i to, że uczniowie, którzy osiągnęli poprawę rezultatów w zakresie **oryginalności** (Karolina, Bartek, Rafał – klasa A, Paweł J. i Bartosz w klasie B), czynili to z postępem niewielkim, nikomu – tak jak w porównywalnej grupie eksperymentalnej – nie udało się podwoić punktacji. Najbliżej tego znalazła się pierwsza z wymienionych osób.

Podczas analizy rezultatów uzyskanych przez uczniów klas III dochodzimy do pierwszej, zasadniczej obserwacji. **Wszyscy** badani z grupy eksperymentalnej (por. tabela 22) poprawili swoje rezultaty w zakresie **oryginalności** rysunku, zwyżka punktów przekraczała nierzadko 50% (Gosia, Dominika, Magda, Agata, Kasia, Jacek, Jaś), a u niektórych badanych różnice w tej kategorii w finale badań przekraczały zwielokrotnienie punktów trzy-, cztero-, a nawet ośmiokrotnie (Marcin). Progresja myślenia twórczego pod względem oryginalności jest tu więc jednoznaczna i niebywale wymowna.

Postęp – choć nieco mniej spektakularny, bo nie obejmujący wszystkich badanych przypadków – zaobserwowano w tej grupie również w wynikach **płynności** i **giętkości**. Wyjątkiem niwelującym stuprocentowy progres jest *casus* Jędrka, u którego odnotowano regres w obu wymienionych kategoriach. Mniej radykalnie zmodyfikowaniu uległa **oryginalność werbalna**, w zakresie nadawania tytułów obrazkom (którą to prawidłowość zauważono już w I klasie eksperymentalnej) – u Michała, Małgosi, Karoliny, Jasia, Adama rezultaty były nawet niższe od pretestowych. U pierwszej dwójki oraz u Łukasza i Marty obniżył się też poziom szczegółowości. W pozostałych przypadkach elaboracja również uległa poprawie. Największą zwyżkę rezultatów odnotowano u Marcina, pięciokrotnie wzrosła jego płynność myślenia, trzykrotnie giętkość, dwukrotnie elaboracja i aż ośmiokrotnie oryginalność. Najniższe rezultaty, wynikające z obniżenia wyników dwóch sfer, uzyskali Gosia, Michał i Jędredek.

Przedstawione wyniki indywidualne wskazują więc i wyjaśniają – jak się wydaje – dość istotną prawidłowość – kinestetyczno-mentalny trening twórczy (w naszym przypadku interpretacja kinestetyczna wiersza taką rolę właśnie miała spełniać) przynosi stymulację przede wszystkim w sferze oryginalności. Są jednostki uzyskujące znaczny zysk rozwojowy w wyniku zastosowania tej metody analizy literatury, ale są także osoby, u których taki sposób pracy powoduje stymulację tylko w wybranej sferze. Niemniej trudno nie zauważyć zasadniczej tendencji rozwojowej u przeważającej większości uczniów klasy III. Nie zaistniało tu zatem zjawisko kryzysu, opisywanego w literaturze przedmiotowej (wspominałam o tym w części metodologicznej).

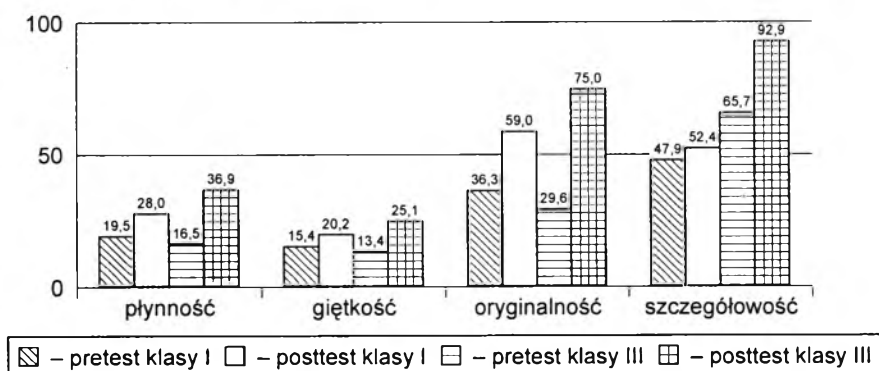
Tabela 22

Wyniki uzyskane przez uczniów III klasy eksperymentalnej (szkoła społeczna)

| Lp. | Uczniowie | Pretest | | | | | Posttest | | | | |
|-------|-----------|----------|----------|--------------|-------|------------|----------|----------|--------------|-------|------------|
| | | płynność | giętkość | oryginalność | | staranność | płynność | giętkość | oryginalność | | staranność |
| | | | | rysunek | tytuł | | | | rysunek | tytuł | |
| 1. | Gosia | 33 | 19 | 38 | 4 | 96 | 39 | 26 | 86 | 0 | 80 |
| 2. | Dominika | 10 | 9 | 14 | 4 | 67 | 20 | 15 | 38 | 14 | 71 |
| 3. | Karolina | 9 | 9 | 20 | 13 | 56 | 40 | 25 | 77 | 8 | 93 |
| 4. | Marta | 11 | 11 | 15 | 3 | 81 | 39 | 29 | 73 | 5 | 72 |
| 5. | Magda | 24 | 23 | 36 | 9 | 78 | 44 | 35 | 83 | 21 | 141 |
| 6. | Daria | 9 | 9 | 15 | 6 | 54 | 44 | 23 | 79 | 6 | 67 |
| 7. | Agata | 17 | 13 | 18 | 3 | 38 | 41 | 22 | 50 | 4 | 117 |
| 8. | Kasia | 21 | 14 | 32 | 2 | 77 | 44 | 30 | 81 | 11 | 150 |
| 9. | Jacek | 15 | 9 | 34 | 8 | 29 | 40 | 27 | 90 | 12 | 82 |
| 10. | Łukasz | 25 | 20 | 48 | 3 | 137 | 45 | 29 | 110 | 8 | 117 |
| 11. | Szymon | 10 | 8 | 12 | 4 | 54 | 32 | 28 | 79 | 18 | 94 |
| 12. | Adam | 22 | 20 | 62 | 9 | 35 | 34 | 23 | 71 | 6 | 84 |
| 13. | Jaś | 12 | 9 | 35 | 4 | 78 | 43 | 30 | 75 | 3 | 98 |
| 14. | Jędrrek | 27 | 22 | 61 | 11 | 81 | 23 | 16 | 92 | 19 | 91 |
| 15. | Michał | 11 | 11 | 25 | 7 | 54 | 21 | 19 | 36 | 1 | 53 |
| 16. | Marcin | 8 | 8 | 9 | 3 | 36 | 41 | 24 | 80 | 8 | 76 |
| Razem | | 264 | 214 | 474 | 93 | 1051 | 590 | 401 | 1200 | 144 | 1486 |

Z pewnością wpływ na taki stan rzeczy miało już opanowanie strategii, która została rok wcześniej wprowadzona rotacyjnie w tej klasie, chociaż punkt wyjściowy myślenia twórczego – co widać w pomiarze pretestowym – wcale nie różnicował specjalnie populacji eksperymentalnej i kontrolnych (a jeśli już odmienności się pojawiały, to przemawiały one na korzyść grup kontrolnych). Zastosowanie metody ruchowej analizy było jednak krótkotrwałe, przerywane rotacjami, co nie znamionowało już fazy II badań.

Ciekawe staje się też porównanie indywidualnych rezultatów klasy I/E i III/E, które niestety nie pozwala na jednoznaczną pozytywną weryfikację hipotezy **HS4**, zakładającej że **uczniowie klasy III, kontynuujący działania kinestetyczne, osiągną wyższy poziom modyfikacji myślenia twórczego niż dzieci rozpoczynające je w klasie I**. Mamy jednak w tym przypadku do czynienia z rozstrzygnięciem jedynie obserwowanym, nie zaistniały tu bowiem różnice rzeczywiście istotne. Ustalenia więc nie będą kategorycznie sformułowane, a tylko zaakcentowane.



Wykres 2. Rezultaty pomiaru wstępnego i końcowego w grupach eksperymentalnych

Z drugiej strony brak zasadniczej odmienności w rezultatach działania strategii po rocznej działalności i po dwuletnim jej wykorzystaniu potwierdza jej stosowność dla poziomu edukacji zintegrowanej oraz wskazuje na uniwersalność takiej drogi interpretacji, bo pozwala stymulować rozwój twórczy już na wstępie wdrażania do praktyki szkolnej.

Porównanie dwóch grup różniących się wiekiem oraz zróżnicowanym czasem oddziaływania zmiennej nie będzie aż tak czytelne, dlatego dla pełniejszego wyjaśnienia tego zagadnienia odwołano się do dociekań o charakterze indywidualnym.

Jednostkowe analizy wskazują jednak, że w klasie III wszystkie osoby poprawiły wyniki w zakresie oryginalności, w klasie I pojawiły się trzy przypadki spadku rezultatów w II pomiarze. Odpowiednio jedno pogorszenie wyników w kategoriach płynności i giętkości odnotowano w III/E, 3 i 4 przypadki porównywalne w klasie I/E.

Widać zatem wyraźnie, iż w ujęciu indywidualizującym czytelniejsze stają się różnice wynikające z temporalnego ujęcia stosowności strategii.

Dodatkowo zauważalny jest stopień istotności różnic pomiaru wstępnego i końcowego dla obu klas eksperymentalnych. W klasie III/E wyniki w zakresie wszystkich kategorii myślenia uległy progresowi w II pomiarze na poziomie istotnym statystycznie (odpowiednio: oryginalność, płynność i giętkość: 0,000; elaboracja: 0,004 przy $df = 15$), zaś klasa I/E uzyskała postęp podobny, ale o mniejszej istotności (0,003, 0,001 i 0,17 przy $df = 14$), z kolei szczegółowość nie podlega – jak się okazało – wzrostowi w stopniu statystycznie istotnym.

Musimy skupić się jeszcze na jednej kwestii, która została wyznaczona przez pytania badawcze, otóż założyłam konieczność uchwycenia pewnego związku między preferencją interpretacyjną odnotowaną w I fazie badań a poziomem stymulacji rozwoju myślenia twórczego w fazie II. Hipoteza **HS5**

brzmiała następująco: **znacznie rozwinię się poziom myślenia twórczego u dzieci z preferencją kinestetyczną**. Przypomnijmy, w klasie II taką preferencję stwierdzono u wymienionych uczniów: Małgosi, Kasi, Michała, Jędrka, Jasia, Łukasza, Marcina. Preferencję odwrotną zaobserwowano u: Agaty, Magdy, Karoliny, Adama, Jacka. Rysuje się tu dość ciekawe spostrzeżenie, otóż wbrew przyjętej hipotezie najwyższe rezultaty w wyniku eksperymentu uzyskały jednostki określone jako: preferujące ruchową interpretację (Marcin, Kasia), ale i nie przejawiające szczególnych analitycznych upodobań (Szymon, Daria), a także skłaniające się do interpretacji werbalizacyjno-działaniowej (Jacek, Agata). Należy więc odrzucić hipotezę w wyniku tych jakościowych dywagacji. Niemniej zasadniczą dla nas konkluzją będzie uznanie, iż **strategia sprawdza się jako droga stymulacji myślenia twórczego niezależnie od preferencji interpretacyjnej, jaką przejawia dziecko**. Wskazywać to może ponownie na jej uniwersalny i egalitarny wymiar.

Zupełnie inne rezultaty odnotowano w grupach kontrolnych, **znacznie** obniżeniu uległy bowiem wyniki w zakresie **oryginalności** badanej poprzez ocenę rysunku (w grupie A spadek odnotowano u 60% uczniów, zaś w grupie B aż u 11 na 12 dzieci). Z kolei badani z tendencją do poprawy rezultatów w postteście dokonywali progresji na poziomie nie większym niż 10 punktów. Wyjątkiem była tu Ludmiła (III/A), której punktacja w zakresie omawianej kategorii przyjęła wartość o 24 punkty wyższą. Żadne dziecko nie podwoiło jednak wyników, jak to miało miejsce w klasie III eksperymentalnej. Spadek u większości uczniów zauważono też w zakresie **oryginalności nadawanych tytułów** (grupa A – 6 osób: Karolina, Agnieszka, Emil, Piotr, Magda, Anna; grupa B – 7 dzieci: Ola B., Marek, Marta, Magda, Kasia, Kinga, Maciek).

W zakresie pozostałych kategorii wyniki – podobnie jak poprzednio – nie były już tak bardzo klarowne. Nie można jednak nie zauważyć, że jedyny postęp, jaki stał się naprawdę widoczny w grupach kontrolnych klas III, dotyczy **giętkości** w obu grupach oraz **elaboracji** w grupie kontrolnej B (zob. tabele 23–24). Przewaga jednak przypadków, w których zaistniał wzrost giętkości, nie jest kategoriycznie zarysowana (5 : 4 w klasie A i 7 : 5 w B). Jedynie zjawisko wzrostu staranności w klasie B ma znamiona rzeczywistej, widocznej prawidłowości. Wzrost zauważono w 10 na 12 przypadków (wyjątkiem jest Marek, który uzyskał rezultat niższy w postteście).

Zaledwie 3 dzieci z klasy III/B poprawiło wyniki w sferze **płynności** (Kinga, Joasia, Ola D.), nieco więcej, bo 40% uczniów z klasy III/A (Karolina, Damian, Ludmiła, Anna).

Sądzić należy, że jest to wynik oddziaływania tradycyjnego systemu edukacji, który zasada się nadal głównie na opanowaniu przez dzieci algorytmów (zaczynając od kompetencji kluczowych, które bez odtwarzania wzoru

postępowania nie mogą się obejść: czytanie, pisanie, podstawowe działania matematyczne, a na czynnościach swobodnych, na przykład podczas interpretacji liryki, skończywszy). Jakiegokolwiek odstępstwo od przyjętych schematów realizacyjnych powoduje niepowodzenie szkolne. Uczniowie zatem starają się raczej szukać rozwiązań standardowych, bo to daje szansę sukcesu szkolnego. Stąd też prawdopodobnie taka prawidłowość ujawniona w tabelach nr 23 i 24.

Tabela 23

Wyniki uzyskane przez uczniów III klasy kontrolnej (A)

| Lp. | Uczniowie | Pretest | | | | | Posttest | | | | |
|-------|-----------|----------|-----------|--------------|-------|------------|----------|-----------|--------------|-------|------------|
| | | płynność | głębokość | oryginalność | | staranność | płynność | głębokość | oryginalność | | staranność |
| | | | | rysunek | tytuł | | | | rysunek | tytuł | |
| 1. | Karolina | 28 | 23 | 54 | 19 | 60 | 41 | 26 | 63 | 5 | 78 |
| 2. | Agnieszka | 31 | 23 | 58 | 4 | 97 | 30 | 24 | 56 | 2 | 40 |
| 3. | Emil | 34 | 22 | 66 | 4 | 155 | 25 | 17 | 52 | 1 | 104 |
| 4. | Michał | 25 | 23 | 49 | 0 | 50 | 22 | 12 | 28 | 1 | 58 |
| 5. | Paula | 40 | 27 | 62 | 2 | 116 | 31 | 18 | 40 | 3 | 45 |
| 6. | Piotr | 25 | 17 | 42 | 6 | 56 | 21 | 15 | 34 | 1 | 99 |
| 7. | Magda | 40 | 27 | 74 | 5 | 93 | 37 | 27 | 66 | 1 | 107 |
| 8. | Damian | 17 | 16 | 28 | 5 | 94 | 25 | 18 | 39 | 6 | 40 |
| 9. | Ludmiła | 26 | 20 | 45 | 0 | 106 | 37 | 32 | 69 | 0 | 65 |
| 10. | Anna | 24 | 21 | 56 | 12 | 58 | 39 | 23 | 62 | 6 | 70 |
| Razem | | 290 | 219 | 534 | 57 | 885 | 308 | 212 | 509 | 26 | 706 |

Wyniki grup kontrolnych jednoznacznie wskazują też na konieczność natychmiastowych zmian w procesach edukacyjnych, realizowanych w klasach I, III. Tylko uwzględnienie dróg przyswajania i odkrywania znaczeń, stymulujących cechy dywergencyjne myślenia, może przynieść zauważalne rezultaty w przygotowaniu uczniów do pełnego funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości⁹.

⁹ Zob. E. Piotrowski: *Operatywność wiedzy uczniów*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1988, s. 14–18. Choć książka ukazała się 17 lat temu, nadal postulaty w niej zawarte czekają na pełną realizację w systemie edukacji małego dziecka w warunkach polskich.

Tabela 24

Wyniki uzyskane przez uczniów III klasy kontrolnej (B)

| Lp. | Uczniowie | Pretest | | | | | Posttest | | | | |
|-------|-----------|----------|----------|--------------|-------|------------|----------|----------|--------------|-------|------------|
| | | płynność | giętkość | oryginalność | | staranność | płynność | giętkość | oryginalność | | staranność |
| | | | | rysunek | tytuł | | | | rysunek | tytuł | |
| 1. | Kasia | 31 | 27 | 49 | 4 | 64 | 24 | 19 | 28 | 1 | 91 |
| 2. | Kuba | 33 | 26 | 65 | 7 | 52 | 27 | 21 | 56 | 7 | 53 |
| 3. | Marek | 40 | 26 | 70 | 4 | 80 | 33 | 27 | 62 | 2 | 89 |
| 4. | Łukasz | 33 | 27 | 58 | 1 | 20 | 21 | 16 | 24 | 3 | 31 |
| 5. | Kinga | 33 | 22 | 76 | 21 | 98 | 41 | 25 | 44 | 0 | 117 |
| 6. | Magda | 40 | 22 | 76 | 4 | 65 | 38 | 29 | 60 | 2 | 114 |
| 7. | Marta | 36 | 24 | 63 | 4 | 37 | 34 | 28 | 51 | 3 | 80 |
| 8. | Zuzia | 37 | 31 | 61 | 3 | 35 | 23 | 21 | 33 | 4 | 63 |
| 9. | Maciek | 33 | 23 | 42 | 14 | 85 | 26 | 24 | 35 | 1 | 67 |
| 10. | Joasia | 40 | 22 | 71 | 0 | 30 | 41 | 29 | 50 | 0 | 48 |
| 11. | Ola B. | 40 | 30 | 64 | 2 | 35 | 31 | 25 | 58 | 1 | 118 |
| 12. | Ola D. | 25 | 20 | 36 | 0 | 48 | 26 | 24 | 44 | 1 | 64 |
| Razem | | 421 | 300 | 731 | 64 | 649 | 365 | 288 | 545 | 25 | 935 |

9.2. Modyfikacja zachowania się uczniów ustalona na podstawie wyników Skali Obserwacji Zachowania

Niezwykle zajmujące okazało się dla nas porównanie spostrzeżeń czynionych przez nauczycieli, obserwujących dwukrotnie swoich uczniów, na początku roku szkolnego i pod jego koniec. SOZ okazała się narzędziem przynoszącym szereg ciekawych konstatacji, chociaż także sprowokowała do wniosków nieco dramatycznych. Widać to wyraźnie w ujęciu indywidualizującym, którego omówienia podejmę się po prezentacji wyników uogólnionych.

9.2.1. Wyniki uogólnione

Rozpoczniemy od uogólnień dotyczących sfery kreatywności. Aby wskazać prawidłowości tej skali, konieczne było użycie innego systemu analizy

statystycznej, który przywołano w aneksie¹⁰, w tym miejscu jedynie przytoczymy finalne rezultaty.

9.2.1.1. Kreatywność

Istotność różnicy w pomiarze pretestowym i posttestowym określono za pomocą testu χ^2 , dla klasy I/E χ^2 wynosił 10,800, co oznacza wynik istotny na poziomie p 0,005 przy $df = 2$. W klasach kontrolnych wyniki uzyskane z opinii nauczycieli kształtowały się odpowiednio:

$$I/A \chi^2 = 3,091$$

$$I/B \chi^2 = 1,196$$

Oba rezultaty okazały się nieistotne statystycznie. Można przeto stwierdzić, iż wyniki SOZ w zakresie poziomu kreatywności w klasie I okazały się istotnie wyższe w grupie eksperymentalnej.

Porównanie wyników klasy eksperymentalnej z wynikami kontrolnymi zostało dokonane na podstawie tego samego testu. I tak, różnica między wynikami uzyskanymi w postteście przez klasę I/E i klasę I/A wynosiła $\chi^2 = 7,291$ i była istotna na poziomie p 0,026 przy $df = 2$. Zestawienie klas I/E i I/B nie wykazuje takiej prawidłowości ($\chi^2 = 4,399$), a różnica między ich pomiarami końcowymi nie jest istotna.

Klasy III prezentują zupełnie inny model nauczycielskiego oglądu rozwoju sfery kreatywności uczniów. W klasie III/E nie stwierdzono istotnej różnicy między pomiarem wstępnym a końcowym ($\chi^2 = 2,032$). Podobnie miała się rzecz w klasie III/A ($\chi^2 = 0,343$) i III/B ($\chi^2 = 5,474$). Żadna z klas nie zanotowała zauważonego przez wychowawcę istotnego postępu w zakresie kreatywności.

Relacje między klasą eksperymentalną i kontrolnymi natomiast kształtują się następująco: odnotowano różnicę istotną statystycznie pomiędzy wynikami posttestu uzyskanymi przez klasę eksperymentalną a osiągniętymi przez grupę kontrolną III/A ($\chi^2 = 9,461$ jest istotny na poziomie p 0,009 przy $df = 2$). Podobnie skonfigurowały się rezultaty porównania z klasą III/B, tam również w postteście klasa eksperymentalna uzyskała ocenę istotnie wyższą niż grupa kontrolna. Widać to w ocenie testu $\chi^2 = 13,964$, przy p 0,001 ($df = 2$). Okazuje się, że klasa stymulowana strategią kinestetyczną osiągnęła porównywalnie wyższą ocenę kreatywności niż grupy kontrolne. Jest to ważne także z tego powodu, iż różnice punktu startowego wszystkich klas III nie wskazywały odmienności statystycznie istotnych¹¹.

¹⁰ Zob. aneks 11.

¹¹ Szczegółowe analizy znajdują się w aneksie 11.

Dane powyższe zdają się potwierdzać konkluzje zebrane w poprzednim rozdziale, jest to tym cenniejsze, że ustalenia te przynosi zupełnie inna droga eksploracji, tym razem poczyniona za sprawą werdyktu nauczycielskiego.

9.2.1.2. Elementy stałe SOZ

Porównując wyniki w obrębie tej samej klasy, posłużono się testem *t*-Studenta dla par skojarzonych. Dla lepszej prezentacji danych przedstawię je w ujęciu zbiorczym.

Rezultaty klasy I eksperymentalnej (zob. tabela 25) uzyskane na podstawie opinii nauczyciela prowadzącego wskazują, że zanotowano w niej istotny przyrost jednej cechy zmiennej zależnej – w zakresie poznawczego rozwoju, na poziomie $\alpha = 0,05$ przy $df = 14$ ($n - 1$). Natomiast różnice poziomu pozostałych cech rozwoju: emocjonalnego i społecznego takiej istotności nie uzyskały, ale można wskazać, iż jest to istotność obserwowalna na poziomie $\alpha = 0,1$. Dlatego zasadne wydaje się podkreślenie, że **strategia kinestetyczna przyniosła istotne rezultaty stymulujące cechy poznawcze w rozwoju ucznia klasy I**, zaś w sposób **obserwowalny uaktywniła też sferę emocjonalną i społeczną**. Jedynie – co może wydawać się pozornie paradoksalne – nie wpłynęła na rozwój ruchowy dzieci. Nie jest to jednak procedura odwołująca się do kształtowania tej sfery, raczej do uruchamiania poprzez ruch sfer innych, zwłaszcza intelektualnych, społecznych i emocjonalnych. Na taką prawidłowość wskazuje dorobek kinezylogii edukacyjnej, o czym pisałam w części teoretycznej.

Tabela 25

Wyniki SOZ dla klasy I eksperymentalnej

| Badane sfery | Średnia | Odchylenie standardowe | Różnica | Odchylenie standardowe | <i>p</i> |
|----------------------|---------|------------------------|---------|------------------------|--------------|
| Poznawcza pretest | 4,653 | 1,143 | | | |
| Poznawcza posttest | 5,047 | 0,894 | -0,393 | 0,643 | 0,033 |
| Emocjonalna pretest | 4,647 | 0,894 | | | |
| Emocjonalna posttest | 4,887 | 1,068 | -0,240 | 0,487 | 0,077 |
| Spółeczna pretest | 4,840 | 0,913 | | | |
| Spółeczna posttest | 5,040 | 1,025 | -0,200 | 0,391 | 0,068 |
| Ruchowa pretest | 4,847 | 0,690 | | | |
| Ruchowa posttest | 4,827 | 0,962 | 0,020 | 0,486 | 0,876 |

Warto porównać wyniki innych klas pierwszych, aby stwierdzić, czy jest to zjawisko szersze i czy nastąpił także postęp w klasach kontrolnych (zob. tabele 26–27).

Tabela 26

Wyniki SOZ dla klasy I kontrolnej A

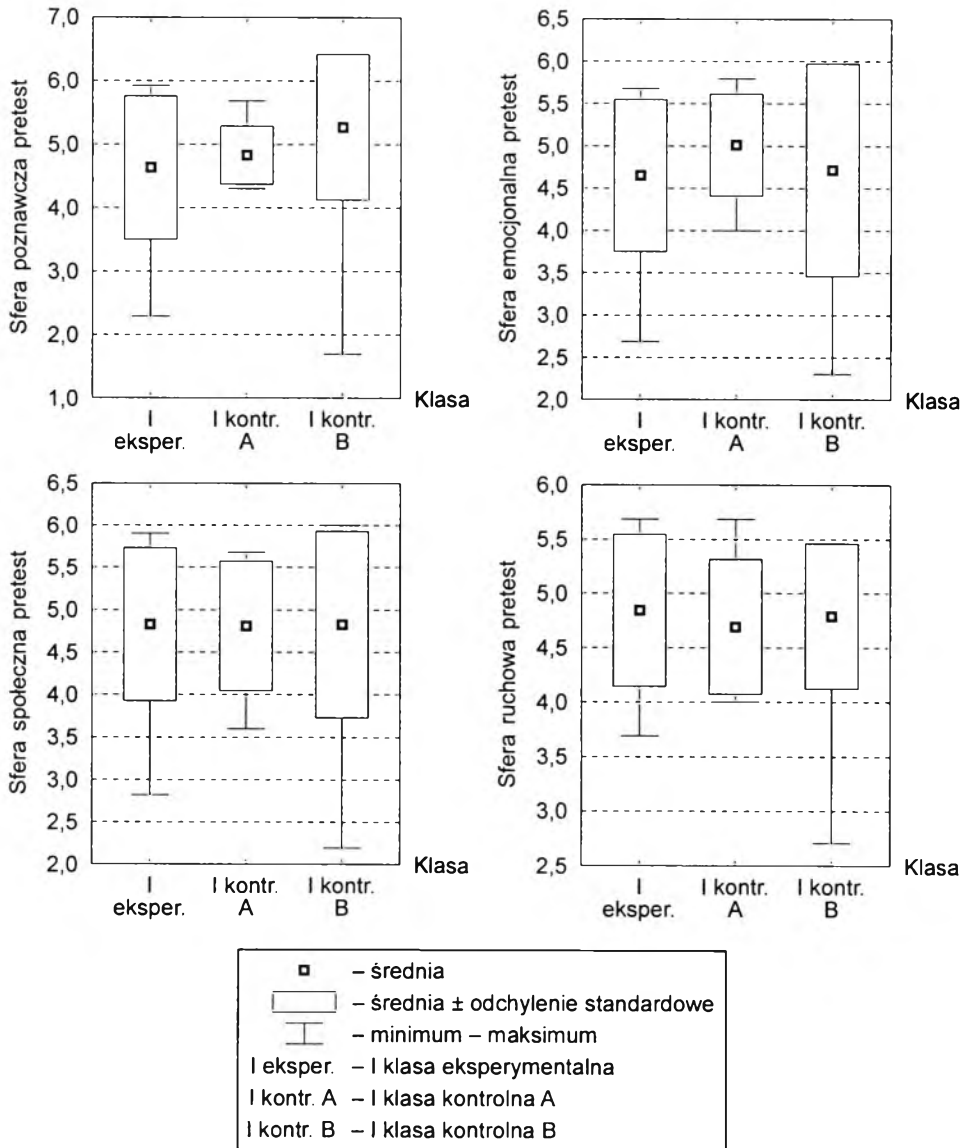
| Badane sfery | Średnia | Odchylenie standardowe | Różnica | Odchylenie standardowe | <i>p</i> |
|----------------------|---------|------------------------|---------|------------------------|--------------|
| Poznawcza pretest | 4,845 | 0,444 | | | |
| Poznawcza posttest | 5,264 | 0,589 | -0,418 | 0,490 | 0,018 |
| Emocjonalna pretest | 5,009 | 0,599 | | | |
| Emocjonalna posttest | 5,100 | 0,738 | -0,091 | 0,656 | 0,656 |
| Společna pretest | 4,809 | 0,767 | | | |
| Společna posttest | 4,627 | 0,777 | 0,182 | 0,244 | 0,033 |
| Ruchowa pretest | 4,636 | 0,573 | | | |
| Ruchowa posttest | 4,600 | 0,797 | 0,036 | 0,541 | 0,828 |

Tabela 27

Wyniki SOZ dla klasy I kontrolnej B

| Badane sfery | Średnia | Odchylenie standardowe | Różnica | Odchylenie standardowe | <i>p</i> |
|----------------------|---------|------------------------|---------|------------------------|--------------|
| Poznawcza pretest | 5,281 | 1,147 | | | |
| Poznawcza posttest | 4,863 | 1,090 | 0,419 | 0,663 | 0,023 |
| Emocjonalna pretest | 4,713 | 1,253 | | | |
| Emocjonalna posttest | 5,213 | 0,823 | -0,500 | 0,935 | 0,049 |
| Společna pretest | 4,838 | 1,116 | | | |
| Společna posttest | 4,763 | 1,113 | 0,075 | 0,712 | 0,680 |
| Ruchowa pretest | 4,806 | 0,674 | | | |
| Ruchowa posttest | 5,056 | 0,564 | -0,250 | 0,390 | 0,022 |

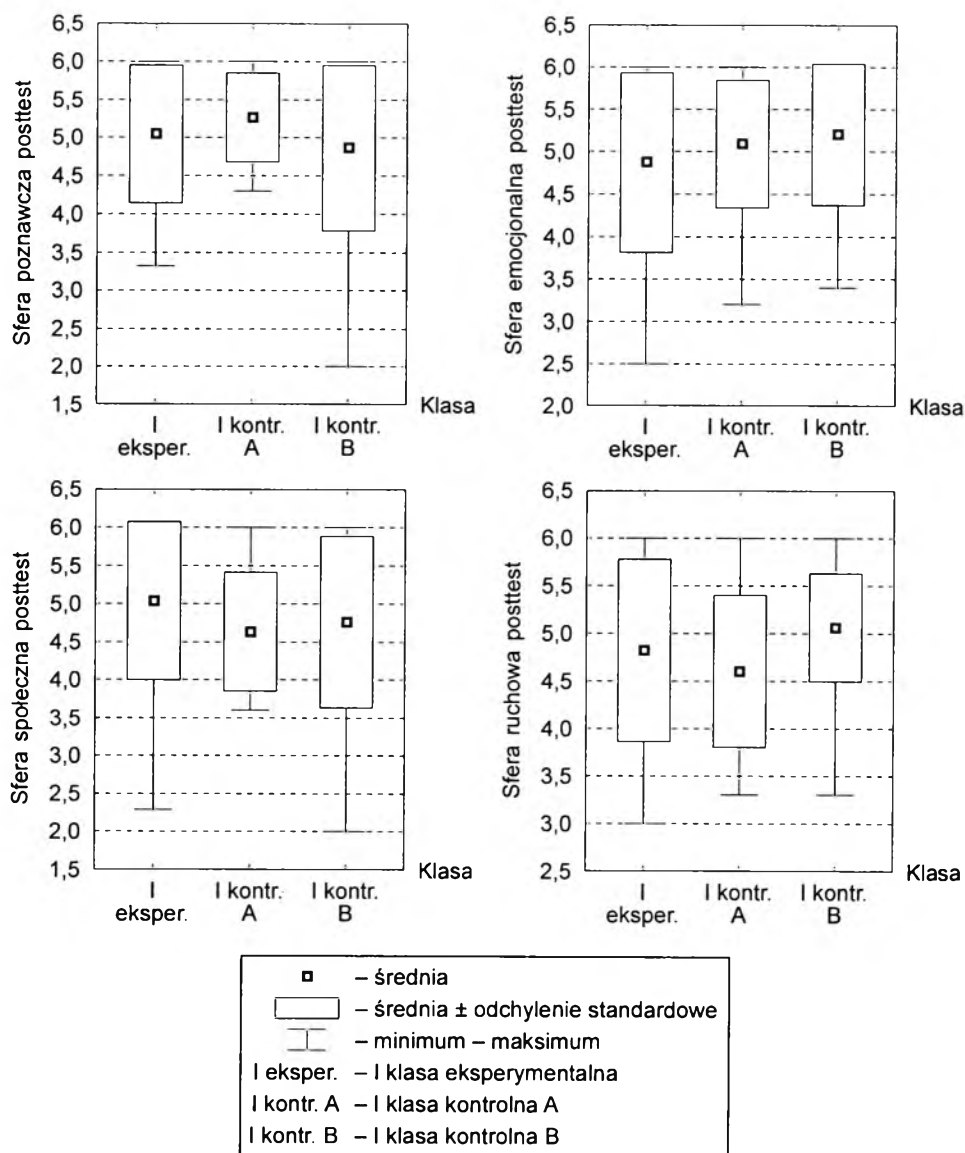
Okazuje się, że w klasach kontrolnych również odnotowano progres istotny statystycznie ($\alpha = 0,05$), w klasie A była to sfera poznawcza przy $df = 10$, w klasie B emocjonalna i ruchowa przy $df = 15$. Niepokojące są jedynie ujemne statystycznie różnice w sferze społecznej w klasie A i poznawczej w klasie B (co przy założeniu funkcjonowania szkoły jako placówki edukacyjnej jest rzeczywiście wynikiem dość kuriozalnym, miast wzrostu w sferze poznawczej w klasie kontrolnej I/B nastąpił istotny statystycznie regres). Poprawkę należy tylko przyjąć tu na sposób uzyskania informacji oraz na te wnioski, które wysunięto w poprzednim podrozdziale. Potwierdzać się to zdaje istotna wariancja, widoczna na kolejnych wykresach.



Wykres 3. Rezultaty SOZ dla klas I pretest

Warto zastanowić się jeszcze nad jednym aspektem, czy klasa stymulowana dodatkową strategią kinestetyczną uzyskała w posttestie wyniki różniące ją od grup kontrolnych. W celu porównania średnich wartości różnorodnych parametrów sytuowanych w SOZ wykorzystano ponownie test *t*-Studenta, na równość średnich dla prób niezależnych. Posłużę się tu wykresami pudełkowymi, które wskażą różnice uzyskane w obu pomiarach przez wszystkie

klasy I¹². Centralnie umieszczona jest średnia, pudełka to odchylenia standardowe, a wąsy to wartości minimalne i maksymalne.



Wykres 4. Rezultaty SOZ dla klas I posttest

¹² Dane tabelaryczne z tej części umieściłam w aneksie 12.

Pudełka wskazują, że w preteście poziom średnich dla poszczególnych klas I był bardzo zbliżony, z niewielkim wskazaniem na grupę kontrolną B, w sferze poznawczej. Klasa ta cechowała się też ogromnym rozrzutem wyników (stąd rozmiar „wąsów”, przylegających do pudełka). Widać tu dużą polaryzację ocen nauczyciela. Klasa eksperymentalna tylko raz (sfera ruchowa) miała niewielką przewagę wielkości średniej wobec grup kontrolnych. Pozostałe sfery wskazywały, że klasa I/E startuje z nieco niższego pułapu niż klasy pozostałe.

W postteście rezultaty uległy pewnym modyfikacjom, w sferze poznawczej średnia klasy eksperymentalnej nieco wzrosła, a większość wyników sytuowała się w przedziale od 4,5 punktu do 6. Jednak w relacji z klasą A wynik statystycznie istotny wskazuje na większą różnicę wzrostu tej sfery w klasie A. Pozostałe sfery: emocjonalna i społeczna nie różnicują klas w ujęciu międzygrupowym na poziomie istotnym.

Teraz skoncentrujemy się na odnotowaniu wyników uzyskanych przez klasy III. Jak widać w ujęciu tabelarycznym (zob. tabela 28), klasa eksperymentalna uzyskała statystycznie wyższe wyniki we wszystkich badanych sferach po zakończeniu cyklu eksperymentalnego. Istotność jest znacząca ($p < 0,000$ w trzech sferach przy $df = 15$), więc można odnieść się już teraz do założeń hipotezy **HS6/1**, stwierdzającej, że **zmiany obserwowane okazały się dalej idące w klasie III, kontynuującej udział w cyklu eksperymentalnym niż w klasie rozpoczynającej edukację.**

Tabela 28

Wyniki SOZ dla klasy III eksperymentalnej

| Badane sfery | Średnia | Odchylenie standardowe | Różnica | Odchylenie standardowe | p |
|----------------------|---------|------------------------|---------|------------------------|--------------|
| Poznawcza pretest | 5,019 | 0,327 | | | |
| Poznawcza posttest | 5,294 | 0,464 | -0,275 | 0,412 | 0,018 |
| Emocjonalna pretest | 4,669 | 0,400 | | | |
| Emocjonalna posttest | 5,463 | 0,365 | -0,794 | 0,241 | 0,000 |
| Społeczna pretest | 4,694 | 0,452 | | | |
| Społeczna posttest | 5,388 | 0,456 | -0,694 | 0,291 | 0,000 |
| Ruchowa pretest | 4,738 | 0,555 | | | |
| Ruchowa posttest | 5,288 | 0,515 | -0,550 | 0,431 | 0,000 |

Widać wyraźnie, że klasy kontrolne takiej progresji nie odnotowały, wręcz gorsze rezultaty zanotowano w sferze poznawczej (!) w grupie B oraz poznawczej i społecznej w grupie A.

Pozwala to zatem również ustalić dosadnie odpowiedź na kolejną założoną hipotezę **HG3: Obserwacje nauczycieli pozwoliły określić za-**

uważalne zmiany progresyjne w zachowaniu uczniów w sferach: kreatywności, poznawczej, społecznej, emocjonalnej i ruchowej, w wyniku zastosowania strategii kinestetycznej interpretacji tekstu. Odnosi się to założenie tylko do klasy III.

Tabela 29

Wyniki SOZ dla klasy III kontrolnej A

| Badane sfery | Średnia | Odchylenie standardowe | Różnica | Odchylenie standardowe | <i>p</i> |
|----------------------|---------|------------------------|---------|------------------------|----------|
| Poznawcza pretest | 4,870 | 0,735 | | | |
| Poznawcza posttest | 4,640 | 0,749 | 0,230 | 0,306 | 0,041 |
| Emocjonalna pretest | 5,150 | 0,513 | | | |
| Emocjonalna posttest | 5,040 | 0,445 | 0,110 | 0,348 | 0,343 |
| Społeczna pretest | 4,900 | 0,627 | | | |
| Społeczna posttest | 4,670 | 0,650 | 0,230 | 0,383 | 0,090 |
| Ruchowa pretest | 4,960 | 0,360 | | | |
| Ruchowa posttest | 4,840 | 0,566 | 0,120 | 0,442 | 0,413 |

Tabela 30

Wyniki SOZ dla klasy III kontrolnej B

| Badane sfery | Średnia | Odchylenie standardowe | Różnica | Odchylenie standardowe | <i>p</i> |
|----------------------|---------|------------------------|---------|------------------------|----------|
| Poznawcza pretest | 4,667 | 1,000 | | | |
| Poznawcza posttest | 4,342 | 0,937 | 0,325 | 0,349 | 0,008 |
| Emocjonalna pretest | 4,875 | 0,519 | | | |
| Emocjonalna posttest | 5,008 | 0,450 | -0,133 | 0,267 | 0,112 |
| Społeczna pretest | 4,783 | 0,612 | | | |
| Społeczna posttest | 4,750 | 0,587 | 0,033 | 0,394 | 0,775 |
| Ruchowa pretest | 4,917 | 0,575 | | | |
| Ruchowa posttest | 4,917 | 0,527 | 0,000 | 0,302 | 1,000 |

Przez moment zatrzymamy się jeszcze na porównaniu różnic zaistniałych pomiędzy klasą III/E a grupami kontrolnymi.

Istotne różnice między klasami odnaleziono we wszystkich sferach podczas porównania z klasą A oraz w poznawczej, społecznej i emocjonalnej z klasą B. Wynik ten dodatkowo jeszcze pozwala pozytywnie zweryfikować wyżej przywołaną hipotezę.

Nieco mniej dosadna jest weryfikacja założenia **HS6/2** przewidującego, że najbardziej istotnej modyfikacji ulegnie obserwowane zachowanie w sferze poznawczej, z uwzględnieniem kreatywności. Nie można tego jedno-

znacznie stwierdzić i choć sfera ta poprawiła swój wynik średni w klasie III i I, to jednak aktywizacja pozostałych sfer u dziewięciolatków i swoistość relacji na poziomie grup dzieci siedmioletnich nie pozwalają jej w sposób oczywisty przyjąć.

Tabela 31

Wyniki porównania SOZ klasy III eksperymentalnej i kontrolnej A

| Badane sfery | Średnia grupy eksperymentalnej | Średnia grupy kontrolnej A | <i>p</i> | Liczebność próby eksperymentalnej | Liczebność próby klasy kontrolnej A | Odchylenie standardowe grupy eksperymentalnej | Odchylenie standardowe grupy kontrolnej A | <i>p</i> |
|----------------------|--------------------------------|----------------------------|--------------|-----------------------------------|-------------------------------------|---|---|--------------|
| Poznawcza pretest | 5,019 | 4,870 | 0,558 | 16 | 10 | 0,327 | 0,735 | 0,006 |
| Emocjonalna pretest | 4,669 | 5,150 | 0,023 | 16 | 10 | 0,400 | 0,513 | 0,378 |
| Społeczna pretest | 4,694 | 4,900 | 0,381 | 16 | 10 | 0,452 | 0,627 | 0,253 |
| Ruchowa pretest | 4,738 | 4,960 | 0,227 | 16 | 10 | 0,555 | 0,360 | 0,191 |
| Poznawcza posttest | 5,294 | 4,640 | 0,027 | 16 | 10 | 0,464 | 0,749 | 0,098 |
| Emocjonalna posttest | 5,463 | 5,040 | 0,023 | 16 | 10 | 0,365 | 0,445 | 0,476 |
| Społeczna posttest | 5,388 | 4,670 | 0,008 | 16 | 10 | 0,456 | 0,650 | 0,216 |
| Ruchowa posttest | 5,288 | 4,840 | 0,058 | 16 | 10 | 0,515 | 0,566 | 0,716 |

Tabela 32

Wyniki porównania SOZ klasy III eksperymentalnej i kontrolnej B

| Badane sfery | Średnia grupy eksperymentalnej | Średnia grupy kontrolnej B | <i>p</i> | Liczebność próby eksperymentalnej | Liczebność próby klasy kontrolnej B | Odchylenie standardowe grupy eksperymentalnej | Odchylenie standardowe grupy kontrolnej B | <i>p</i> |
|----------------------|--------------------------------|----------------------------|--------------|-----------------------------------|-------------------------------------|---|---|--------------|
| Poznawcza pretest | 5,019 | 4,667 | 0,262 | 16 | 12 | 0,327 | 1,000 | 0,000 |
| Emocjonalna pretest | 4,669 | 4,875 | 0,265 | 16 | 12 | 0,400 | 0,519 | 0,342 |
| Społeczna pretest | 4,694 | 4,783 | 0,674 | 16 | 12 | 0,452 | 0,612 | 0,275 |
| Ruchowa pretest | 4,738 | 4,917 | 0,416 | 16 | 12 | 0,555 | 0,575 | 0,878 |
| Poznawcza posttest | 5,294 | 4,342 | 0,006 | 16 | 12 | 0,464 | 0,937 | 0,013 |
| Emocjonalna posttest | 5,463 | 5,008 | 0,009 | 16 | 12 | 0,365 | 0,450 | 0,443 |
| Społeczna posttest | 5,388 | 4,750 | 0,005 | 16 | 12 | 0,456 | 0,587 | 0,358 |
| Ruchowa posttest | 5,288 | 4,917 | 0,075 | 16 | 12 | 0,515 | 0,527 | 0,912 |

Można więc przyjąć, iż strategia wpływa na różne sfery zachowania, a zależy to od indywidualnego przypadku, jego niepowtarzalności, preferencji i potrzeb. Należy zatem koniecznie przejść do ujęcia indywidualizującego.

9.2.2. Indywidualne wyniki w sferach

W skalach celowo jeszcze wyodrębniono (nieco może sztucznie, ale świadomie to czyniąc) sferę kreatywności, która w pierwotnej części narzędzia jest elementem rozwoju poznawczego. Dla nas ważna była kwestia widocznego tu progresu, który postanowiono odnieść do rezultatów osiągniętych przez poszczególne dzieci (rezultaty szczegółowe zawarto w tabelach 33–38).

Tabela 33

Wyniki uzyskane ze Skali Obserwacji Zachowania (klasa I eksperymentalna szkoły katolicka)

| Lp. | Uczniowie | Średnie wyniki uzyskane w poszczególnych skalach | | | | | | | | | |
|-----|------------|--|-----------------|-------------------|-----------------|---------------|--------------------|-----------------|-------------------|-----------------|---------------|
| | | pretest | | | | | posttest | | | | |
| | | sfera kreatywności | sfera poznawcza | sfera emocjonalna | sfera społeczna | sfera ruchowa | sfera kreatywności | sfera poznawcza | sfera emocjonalna | sfera społeczna | sfera ruchowa |
| 1. | Aleksandra | 3,0 | 5,0 | 4,9 | 5,4 | 5,3 | 5,0 | 5,7 | 5,5 | 5,9 | 5,3 |
| 2. | Barbara | 5,0 | 5,7 | 5,7 | 5,7 | 5,3 | 6,0 | 6,0 | 5,8 | 6,0 | 5,3 |
| 3. | Tomasz C. | 2,0 | 3,0 | 2,7 | 2,8 | 4,0 | 4,0 | 3,7 | 2,5 | 2,3 | 3,0 |
| 4. | Tomasz K. | 1,0 | 2,3 | 3,4 | 3,4 | 4,0 | 1,0 | 3,3 | 3,0 | 3,6 | 3,4 |
| 5. | Patryk | 4,0 | 5,3 | 5,1 | 5,4 | 5,7 | 5,0 | 5,0 | 4,4 | 5,0 | 5,7 |
| 6. | Anna | 3,0 | 5,7 | 5,4 | 5,6 | 5,3 | 5,0 | 5,0 | 5,3 | 5,6 | 5,3 |
| 7. | Maciej | 5,0 | 5,7 | 5,5 | 5,9 | 5,7 | 5,0 | 6,0 | 6,0 | 6,0 | 6,0 |
| 8. | Jaśmina | 4,0 | 5,0 | 5,2 | 5,5 | 5,0 | 6,0 | 5,7 | 5,9 | 5,9 | 5,7 |
| 9. | Bartłomiej | 5,0 | 5,7 | 5,0 | 5,4 | 5,7 | 6,0 | 5,3 | 5,4 | 5,0 | 6,0 |
| 10. | Jakub | 4,0 | 5,7 | 5,0 | 4,6 | 3,7 | 6,0 | 6,0 | 4,7 | 5,0 | 4,5 |
| 11. | Patrycja | 4,0 | 4,3 | 4,8 | 4,7 | 5,0 | 5,0 | 5,0 | 5,7 | 5,4 | 5,0 |
| 12. | Paulina | 2,0 | 3,7 | 3,5 | 4,3 | 4,3 | 6,0 | 4,0 | 3,8 | 4,4 | 3,5 |
| 13. | Katarzyna | 4,0 | 5,0 | 5,4 | 5,5 | 5,0 | 6,0 | 6,0 | 5,7 | 5,9 | 5,0 |
| 14. | Brunon | 2,0 | 3,0 | 4,0 | 4,2 | 4,7 | 5,0 | 4,7 | 4,7 | 5,0 | 4,7 |
| 15. | Daniel | 3,0 | 4,7 | 4,1 | 4,2 | 4,0 | 4,0 | 4,3 | 4,9 | 4,6 | 4,0 |

Uczniowie klasy I eksperymentalnej zostali ocenieni przez nauczyciela niebywale optymistycznie, jego zdaniem wszyscy podwyższyli rezultaty w zakresie poziomu kreatywności, najbardziej zaś wybiła się Paulina, której przyznano aż o 4 punkty więcej w ocenie posttestowej. Gdyby przyjąć rezultat uzyskany przez nią w pomiarze Torrance'a, to rzeczywiście ona podwoiła w teście końcowym ilość punktów w zakresie oryginalności rysunku, tytułu oraz niemal zdublowała elaborację. Niemniej zauważono w tej klasie znacznie większe modyfikacje pozytywne – w wypadku Basi i Jaśminy, które u nauczycielki uzyskały w pomiarze II wyniki maksymalne. Nie odnotowała ona jednak spadków i stagnacji, jakie przejawiały niektóre jednostki w finale pomiarów (Patrycja – spadek płynności, giętkości, oryginalności tytułu i elaboracji; przypadek Maćka – obniżenie wyników płynności, giętkości i oryginalności). Zdaje się to potwierdzać, iż kompetencje diagnostyczne nauczycieli nadal wymagają specjalnej troski, zaś kształcenie studentów pedagogiki powinno kłaść szczególny nacisk właśnie na tę sferę przygotowania do zawodu.

Tabela 34

Wyniki uzyskane ze Skali Obserwacji Zachowania (klasa I kontrolna A)

| Lp. | Uczniowie | Średnie wyniki uzyskane w poszczególnych skalach | | | | | | | | | |
|-----|------------|--|-----------------|-------------------|-----------------|---------------|--------------------|-----------------|-------------------|-----------------|---------------|
| | | pretest | | | | | posttest | | | | |
| | | sfera kreatywności | sfera poznawcza | sfera emocjonalna | sfera społeczna | sfera ruchowa | sfera kreatywności | sfera poznawcza | sfera emocjonalna | sfera społeczna | sfera ruchowa |
| 1. | Daria | 5,0 | 5,0 | 5,7 | 5,7 | 5,3 | 4,0 | 5,0 | 5,7 | 5,5 | 5,0 |
| 2. | Anna | 3,0 | 4,7 | 4,0 | 3,7 | 4,3 | 2,0 | 5,0 | 5,1 | 3,7 | 4,3 |
| 3. | Natalia | 5,0 | 4,3 | 5,0 | 4,6 | 4,0 | 3,0 | 4,3 | 4,7 | 4,3 | 3,3 |
| 4. | Aleksander | 4,0 | 4,3 | 4,4 | 3,6 | 4,3 | 2,0 | 4,3 | 3,2 | 3,6 | 3,3 |
| 5. | Mikołaj | 4,0 | 4,3 | 4,3 | 4,3 | 4,0 | 4,0 | 5,3 | 5,5 | 4,0 | 5,0 |
| 6. | Karolina | 5,0 | 5,3 | 5,8 | 5,7 | 5,7 | 6,0 | 6,0 | 6,0 | 6,0 | 6,0 |
| 7. | Bartosz | 3,0 | 5,0 | 5,2 | 5,5 | 5,0 | 5,0 | 5,7 | 5,0 | 4,9 | 4,7 |
| 8. | Rafał | 4,0 | 4,7 | 4,8 | 4,4 | 4,7 | 5,0 | 5,7 | 4,8 | 4,0 | 4,7 |
| 9. | Dominika | 5,0 | 5,7 | 5,7 | 5,6 | 5,0 | 4,0 | 5,3 | 5,5 | 5,3 | 5,3 |
| 10. | Katarzyna | 5,0 | 5,0 | 5,0 | 4,8 | 4,0 | 4,0 | 6,0 | 5,3 | 4,8 | 4,3 |
| 11. | Martyna | 5,0 | 5,0 | 5,2 | 5,0 | 4,7 | 3,0 | 5,3 | 5,3 | 4,8 | 4,7 |

W klasie kontrolnej I/A opinie były już bardziej zróżnicowane, wychowawczyni wskazała, że u 7 osób odnotowano spadek w poziomie kreatywności o 1–2 punkty po roku edukacji, u 3 osób (Karolina, Bartosz, Rafał) nastą-

piła poprawa, zaś u jednej zanotowano stagnację. Rezultaty indywidualne, przyjęte przez nauczyciela tej klasy – co warto podkreślić – były najbliższe wskazaniom wyłoniłym z Testu Torrance’a. Można zatem przyjąć, że nauczycielka ta była w swej ocenie najbardziej obiektywna.

Tabela 35

Wyniki uzyskane ze Skali Obserwacji Zachowania (klasa I kontrolna B)

| Lp. | Uczniowie | Średnie wyniki uzyskane w poszczególnych skalach | | | | | | | | | |
|-----|------------|--|-----------------|-------------------|-----------------|---------------|--------------------|-----------------|-------------------|-----------------|---------------|
| | | pretest | | | | | posttest | | | | |
| | | sfera kreatywności | sfera poznawcza | sfera emocjonalna | sfera społeczna | sfera ruchowa | sfera kreatywności | sfera poznawcza | sfera emocjonalna | sfera społeczna | sfera ruchowa |
| 1. | Klaudia | 4,0 | 4,3 | 4,3 | 4,4 | 4,0 | 3,0 | 4,0 | 4,9 | 5,1 | 4,7 |
| 2. | Przemysław | 5,0 | 5,3 | 3,0 | 5,3 | 4,3 | 3,0 | 3,0 | 5,1 | 3,7 | 5,3 |
| 3. | Paweł G. | 6,0 | 6,0 | 5,8 | 5,8 | 5,3 | 5,0 | 5,7 | 4,9 | 5,3 | 5,3 |
| 4. | Natalia | 4,0 | 4,7 | 3,2 | 3,3 | 5,3 | 4,0 | 5,0 | 4,8 | 4,0 | 6,0 |
| 5. | Paweł J. | 5,0 | 6,0 | 5,1 | 5,0 | 5,0 | 6,0 | 6,0 | 5,9 | 5,9 | 5,0 |
| 6. | Bartosz | 1,0 | 1,7 | 2,3 | 2,2 | 2,7 | 1,0 | 2,0 | 3,4 | 2,0 | 3,3 |
| 7. | Kaja | 6,0 | 6,0 | 5,7 | 6,0 | 5,0 | 5,0 | 5,3 | 6,0 | 5,4 | 5,3 |
| 8. | Patryk | 5,0 | 5,7 | 5,5 | 5,4 | 5,0 | 5,0 | 5,7 | 5,4 | 5,6 | 5,0 |
| 9. | Marta | 6,0 | 6,0 | 5,4 | 5,3 | 5,0 | 5,0 | 5,7 | 6,0 | 5,3 | 5,7 |
| 10. | Filip | 4,0 | 4,0 | 3,9 | 4,0 | 4,7 | 3,0 | 4,3 | 3,4 | 3,2 | 5,0 |
| 11. | Michał | 6,0 | 6,0 | 3,1 | 3,7 | 5,0 | 5,0 | 5,0 | 5,5 | 4,0 | 5,0 |
| 12. | Jakub | 4,0 | 5,7 | 4,5 | 4,0 | 4,7 | 2,0 | 4,7 | 5,1 | 4,8 | 5,0 |
| 13. | Kalina | 5,0 | 5,7 | 5,9 | 5,7 | 5,3 | 4,0 | 5,7 | 5,7 | 5,0 | 5,0 |
| 14. | Agnieszka | 5,0 | 5,7 | 5,9 | 6,0 | 5,3 | 3,0 | 5,0 | 6,0 | 6,0 | 5,3 |
| 15. | Alicja | 4,0 | 5,7 | 5,9 | 5,7 | 5,3 | 3,0 | 5,0 | 5,4 | 4,9 | 5,0 |
| 16. | Paulina | 6,0 | 6,0 | 5,9 | 5,6 | 5,0 | 5,0 | 5,7 | 5,9 | 6,0 | 5,0 |

W równoległej grupie kontrolnej (B/I) wyniki nie były już tak spójne. Progres zarejestrowany w postteście z wykorzystaniem Testu Torrance’a wskazywał na pozytywny rozwój sfery twórczej u Bartosza, Pawła J. i częściowo u Natalii. Uczniowie ci zostali zakwalifikowani przez nauczyciela do grupy bez modyfikacji (pierwszy i ostatni wymieniony przypadek), jedynie Paweł osiągnął – zdaniem wychowawczyni – notę maksymalną w finale badań. Patryk wskazany w SOZ jako pozostający na tym samym poziomie w pomiarze poprzednim zanotował spadek niemal we wszystkich sferach (z wyjątkiem oryginalności tytułu). Pozostali uczniowie zostali ocenieni na poziomie spadku, co jest zgodne z wynikami testu na myślenie twórcze.

Tabela 36

**Wyniki uzyskane ze Skali Obserwacji Zachowania
(klasa III eksperymentalna szkoła społeczna)**

| Lp. | Uczniowie | Średnie wyniki uzyskane w poszczególnych skalach | | | | | | | | | |
|-----|-----------|--|-----------------|-------------------|-----------------|---------------|--------------------|-----------------|-------------------|-----------------|---------------|
| | | pretest | | | | | posttest | | | | |
| | | sfera kreatywności | sfera poznawcza | sfera emocjonalna | sfera społeczna | sfera ruchowa | sfera kreatywności | sfera poznawcza | sfera emocjonalna | sfera społeczna | sfera ruchowa |
| 1. | Gosia | 4,0 | 5,3 | 4,7 | 4,9 | 4,3 | 6,0 | 6,0 | 5,9 | 5,7 | 5,3 |
| 2. | Dominika | 3,0 | 4,7 | 4,5 | 4,7 | 4,3 | 4,0 | 5,0 | 5,4 | 5,4 | 5,0 |
| 3. | Jacek | 4,0 | 5,0 | 4,8 | 4,9 | 5,3 | 5,0 | 5,3 | 5,5 | 5,7 | 5,7 |
| 4. | Łukasz | 3,0 | 4,3 | 3,7 | 3,8 | 4,0 | 5,0 | 5,0 | 5,0 | 4,9 | 5,7 |
| 5. | Szymon | 5,0 | 5,0 | 4,9 | 5,0 | 5,0 | 4,0 | 4,7 | 5,4 | 5,2 | 5,7 |
| 6. | Adam | 4,0 | 4,7 | 4,5 | 4,2 | 4,3 | 4,0 | 4,7 | 5,2 | 4,9 | 5,0 |
| 7. | Karolina | 4,0 | 5,0 | 4,7 | 4,4 | 5,0 | 4,0 | 4,7 | 5,3 | 4,9 | 5,0 |
| 8. | Marta | 4,0 | 5,3 | 5,0 | 4,8 | 5,0 | 5,0 | 5,7 | 5,9 | 5,8 | 5,3 |
| 9. | Magda | 5,0 | 5,0 | 4,3 | 4,3 | 4,0 | 5,0 | 5,0 | 4,8 | 4,8 | 4,3 |
| 10. | Daria | 6,0 | 5,3 | 5,2 | 5,8 | 5,0 | 6,0 | 6,0 | 5,9 | 6,0 | 5,3 |
| 11. | Jan | 5,0 | 5,0 | 4,3 | 4,3 | 5,3 | 5,0 | 5,0 | 5,2 | 5,0 | 5,7 |
| 12. | Andrzej | 4,0 | 4,7 | 4,2 | 4,5 | 4,0 | 6,0 | 5,3 | 5,1 | 5,0 | 4,3 |
| 13. | Agata | 5,0 | 5,0 | 4,9 | 4,9 | 4,3 | 6,0 | 6,0 | 5,9 | 5,9 | 5,3 |
| 14. | Michał | 4,0 | 5,0 | 5,1 | 4,9 | 5,7 | 4,0 | 5,3 | 5,9 | 6,0 | 6,0 |
| 15. | Marcin | 5,0 | 5,3 | 5,1 | 5,0 | 5,3 | 5,0 | 5,7 | 5,7 | 5,9 | 6,0 |
| 16. | Katarzyna | 6,0 | 5,7 | 4,8 | 4,7 | 5,0 | 5,0 | 5,3 | 5,3 | 5,1 | 5,0 |

Jeśli przeanalizujemy punkty przyznane w pomiarze II przez wychowawcę klasy III eksperymentalnej, widać, iż jego zdaniem (które okazuje się wyjątkowo na tle innych werdyktów wyważone) rok edukacji przyniósł efekty namacalne, acz nie przeważające w sposób kategoriyczny opinii o stymulacji poziomu kreatywności wszystkich dzieci. 9 uczniów zwiększyło – w opinii oceniającego – poziom kreatywności o 1 lub 2 punkty (w skali 0–6, co jest wynikiem wartym odnotowania), 6 z ocenianych osób nauczyciel zakwalifikował jako pozostające na tym samym poziomie, zaś u jednej zanotował regres. Wyniki te wydają się bardzo surowe, zwłaszcza że w poprzednim rozdziale wykazano statystyczną istotność postępu, jaki dokonał się w poziomie myślenia twórczego w klasie III eksperymentalnej. Dodatkowo, u żadnego ucznia nie odnotowano w analizie indywidualnych wyników kategoriycznego spadku we wszystkich sferach badanych, na co zdaje się wskazywać przyznanie Kasi niższej o punkt oceny w omawianej sferze.

Tabela 37

Wyniki uzyskane ze Skali Obserwacji Zachowania (klasa III kontrolna A)

| Lp. | Uczniowie | Średnie wyniki uzyskane w poszczególnych skalach | | | | | | | | | |
|-----|-----------|--|-----------------|-------------------|-----------------|---------------|--------------------|-----------------|-------------------|-----------------|---------------|
| | | pretest | | | | | posttest | | | | |
| | | sfera kreatywności | sfera poznawcza | sfera emocjonalna | sfera społeczna | sfera ruchowa | sfera kreatywności | sfera poznawcza | sfera emocjonalna | sfera społeczna | sfera ruchowa |
| 1. | Karolina | 4,0 | 5,0 | 5,6 | 5,1 | 5,0 | 4,0 | 5,3 | 5,6 | 5,4 | 5,7 |
| 2. | Agnieszka | 5,0 | 5,3 | 5,4 | 5,3 | 5,0 | 4,0 | 4,7 | 4,7 | 4,8 | 4,7 |
| 3. | Emil | 4,0 | 4,7 | 5,1 | 4,8 | 5,0 | 3,0 | 4,0 | 4,5 | 3,9 | 4,7 |
| 4. | Michał | 2,0 | 3,0 | 4,1 | 3,7 | 4,0 | 2,0 | 3,0 | 4,5 | 3,6 | 4,0 |
| 5. | Paula | 3,0 | 4,7 | 5,2 | 5,2 | 5,0 | 2,0 | 4,3 | 5,0 | 4,9 | 5,0 |
| 6. | Piotr | 2,0 | 5,0 | 5,0 | 4,4 | 5,0 | 1,0 | 4,7 | 5,0 | 4,0 | 5,0 |
| 7. | Magdalena | 5,0 | 5,3 | 5,4 | 5,3 | 5,3 | 5,0 | 5,0 | 5,6 | 5,4 | 5,7 |
| 8. | Damian | 2,0 | 5,3 | 5,4 | 5,2 | 5,0 | 1,0 | 5,0 | 5,2 | 4,9 | 4,3 |
| 9. | Ludmiła | 5,0 | 5,7 | 5,8 | 5,8 | 5,3 | 5,0 | 5,7 | 5,6 | 5,3 | 5,0 |
| 10. | Anna | 4,0 | 4,7 | 4,5 | 4,2 | 5,0 | 4,0 | 4,7 | 4,7 | 4,5 | 4,3 |

Tabela 38

Wyniki uzyskane ze Skali Obserwacji Zachowania (klasa III kontrolna B)

| Lp. | Uczniowie | Średnie wyniki uzyskane w poszczególnych skalach | | | | | | | | | |
|-----|---------------|--|-----------------|-------------------|-----------------|---------------|--------------------|-----------------|-------------------|-----------------|---------------|
| | | pretest | | | | | posttest | | | | |
| | | sfera kreatywności | sfera poznawcza | sfera emocjonalna | sfera społeczna | sfera ruchowa | sfera kreatywności | sfera poznawcza | sfera emocjonalna | sfera społeczna | sfera ruchowa |
| 1. | Zuzanna | 4,0 | 4,3 | 4,3 | 4,4 | 4,7 | 3,0 | 4,3 | 4,5 | 4,0 | 4,3 |
| 2. | Aleksandra B. | 4,0 | 4,0 | 4,4 | 4,5 | 5,0 | 4,0 | 4,0 | 4,9 | 4,0 | 5,0 |
| 3. | Łukasz | 3,0 | 2,3 | 3,8 | 3,2 | 3,7 | 1,0 | 2,0 | 4,0 | 3,9 | 4,0 |
| 4. | Kinga | 5,0 | 5,7 | 5,4 | 5,6 | 5,3 | 3,0 | 5,7 | 5,8 | 5,9 | 5,7 |
| 5. | Aleksandra D. | 3,0 | 4,0 | 4,7 | 4,6 | 4,7 | 3,0 | 4,0 | 5,0 | 5,0 | 4,3 |
| 6. | Katarzyna | 4,0 | 4,0 | 4,9 | 4,9 | 5,0 | 3,0 | 3,7 | 5,1 | 5,1 | 5,0 |
| 7. | Joanna | 5,0 | 5,7 | 5,3 | 5,2 | 6,0 | 3,0 | 5,0 | 5,3 | 4,8 | 5,7 |
| 8. | Magdalena | 4,0 | 5,0 | 4,9 | 5,0 | 5,0 | 4,0 | 5,0 | 5,1 | 5,2 | 5,0 |
| 9. | Marek | 5,0 | 5,7 | 5,7 | 5,3 | 5,3 | 4,0 | 5,0 | 5,3 | 5,1 | 5,3 |
| 10. | Maciej | 4,0 | 5,0 | 5,1 | 5,1 | 5,3 | 3,0 | 4,7 | 4,8 | 4,9 | 5,0 |
| 11. | Jakub | 5,0 | 5,3 | 5,0 | 4,6 | 4,3 | 4,0 | 4,7 | 5,0 | 4,6 | 4,7 |
| 12. | Marta | 4,0 | 5,0 | 5,0 | 5,0 | 4,7 | 3,0 | 4,0 | 5,3 | 4,5 | 5,0 |

Jeszcze dramatyczniejszą wymowę mają wyniki indywidualnie zebrane dla klas III kontrolnych, ponieważ nauczyciele z obu klas, przyznający punkty swoim uczniom w zakresie kreatywności, uznali, że żaden badany nie poprawił swoich rezultatów, przeciwnie – 50% uzyskało w pomiarze końcowym wyniki niższe o 1–2 punkty (grupa A), zaś druga połowa tej klasy jedynie wyrównała rezultaty. W klasie B sytuacja była jeszcze bardziej krytyczna, 9 badanym nauczyciel przyznał status regresu, a w trzech zaledwie przypadkach wskazał na wyrównanie wyników, czyli utrzymanie poziomu wyjściowego. Ocena jeszcze surowsza, biorąc pod uwagę, iż w poprzedniej części odnotowaliśmy pojawienie się uczniów klas kontrolnych, którzy rozwinięli swój potencjał twórczy. Wymowa tego zjawiska o tyle jest intrygująca, że nauczyciel poniekąd wystawia w ten sposób ocenę sobie samemu. Czyżby pojawił się jakiś element zaniżonego poczucia własnej wartości? Nie ma miejsca w tej pracy na takie dywagacje, niemniej zjawisko warte jest dalszych, dogłębnych analiz.

Nie bez znaczenia pozostawała też znajomość zjawiska kryzysu twórczości, który rozpoczynać się może już pod koniec klasy III. Nauczyciele chcieli wypaść wiarygodnie. Trudno jednak mówić o rzetelności ocen wystawianych dzieciom, skoro nie dostrzegli wśród nich jednostek rzeczywiście nie podlegających regresowi w sferze kreatywności i niemal zunifikowali rezultaty.

Wnioski te, choć nie stanowią nawiązania do ustaleń wynikłych z przyjętych problemów badawczych, warte są jednak przywołania.

Ze względu na dość problematyczne ustalenia jednostkowe, widoczne w ocenach nauczycieli, pozostałe sfery ujęte w skalach poddane zostały jedynie analizie uogólnionej (rozdział 9.2.1).

9.3. Struktura socjometryczna klasy

9.3.1. Perspektywa uogólniona ukazana w wyodrębnionych płaszczyznach

Analiza uzyskanych wyników zostanie uzupełniona graficzną prezentacją danych. Wyniki zebrano w tabelach zamieszczonych w aneksie pod numerem 13, grupując wszystkie wybory z podziałem na pomiar I (pretestowy) i II (posttestowy). Umożliwiło to wyłonienie cech charakterystycznych dla wyborów socjometrycznych wszystkich badanych populacji, co było podstawą odpowiedzi na problem badawczy PG4. Pozwoliło także na wyłonienie uczniów nieakceptowanych na początku eksploracji i określenie ich statusu na jej zakończenie (czego dotyczyło pytanie badawcze PG5). Rozpocniemy

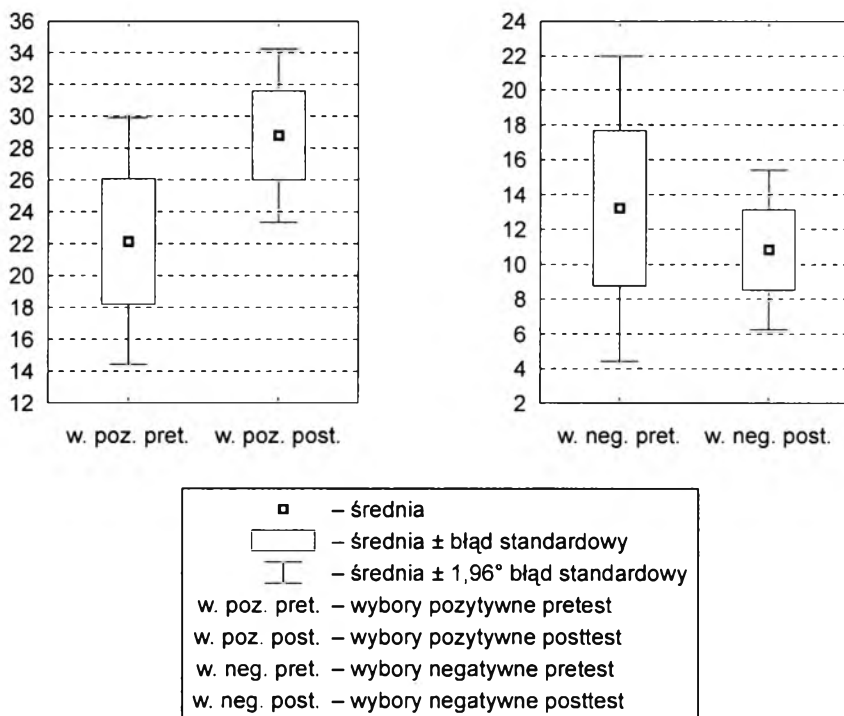
jednak od uogólnień, podjętych na bazie ustaleń statystycznych (opierając się na teście *t*-Studenta).

Tabela 39

Wyniki socjometrii klasa I eksperymentalna

| Rodzaj wyborów | Średnia | Odchylenie standardowe | Różnica | Odchylenie standardowe | <i>p</i> |
|--------------------|---------|------------------------|---------|------------------------|--------------|
| Pozytywne pretest | 22,133 | 15,352 | | | |
| Pozytywne posttest | 28,800 | 10,851 | -6,667 | 8,600 | 0,010 |
| Negatywne pretest | 13,200 | 17,342 | | | |
| Negatywne posttest | 10,800 | 9,088 | 2,400 | 9,583 | 0,349 |

W klasie I zaobserwowano dość interesującą prawidłowość, prześledźmy jednak najpierw wyniki poszczególnych grup siedmiolatków. Zauważalnie i istotnie na poziomie $\alpha = 0,05$ przy $df = 14$ w klasie I/E wzrosła liczba wyborów pozytywnych w pomiarze II, obserwowalnej zmianie (co staje się czytelne zwłaszcza na wykresie pudełkowym, por. wykres 5) zmniejszyła się też średnia liczba wyborów negatywnych. Jednak ten parametr nie osiągnął modyfikacji możliwej do statystycznego odnotowania.



Wykres 5. Średnie wyborów klasy I eksperymentalnej pretest i posttest

W klasach kontrolnych wyniki podobnie wskazywały na wzrost wyborów pozytywnych, niemniej jednocześnie wzrastała liczba wskazań negatywnych. Żadne jednak nie osiągnęły różnicy istotnej w grupie kontrolnej A (zob. tabela 40). Natomiast istotnie oba wymiary zmodyfikowane zostały w populacji B (zob. tabela 41).

Tabela 40

Wyniki socjometrii klasa I kontrolna A

| Rodzaj wyborów | Średnia | Odchylenie standardowe | Różnica | Odchylenie standardowe | <i>p</i> |
|--------------------|---------|------------------------|---------|------------------------|----------|
| Pozytywne pretest | 20,909 | 5,394 | | | |
| Pozytywne posttest | 24,000 | 10,431 | -3,091 | 6,992 | 0,173 |
| Negatywne pretest | 12,091 | 12,413 | | | |
| Negatywne posttest | 14,636 | 11,535 | -2,545 | 5,067 | 0,127 |

Bardzo wyrazista staje się owa polaryzacja wyborów, rysując zdecydowany podział zespołu klasowego na swoiste frakcje. Widoczna jest ona w wymiarze dymorficznym, ale nie tylko.

Porównanie istotności różnic pomiędzy rezultatami osiągniętymi łącznie we wszystkich płaszczyznach przez grupę eksperymentalną a wynikami dwóch klas kontrolnych nie przyniosło żadnych rozstrzygnięć nacechowanych istotnością. Zainteresowanych odsyłam do aneksu nr 14, gdzie zamieściłam tabele ilustrujące brak statystycznej istotności.

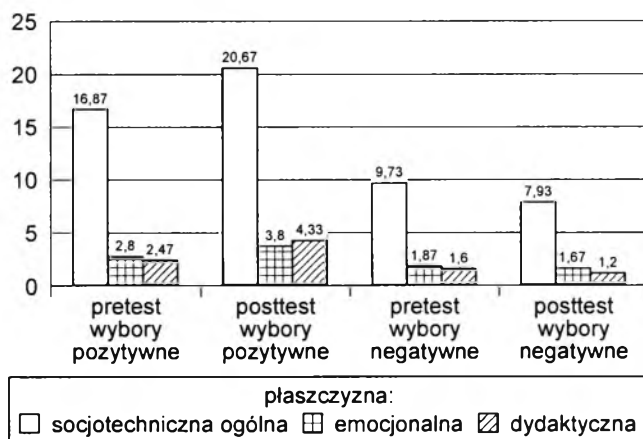
Tabela 41

Wyniki socjometrii klasa I kontrolna B

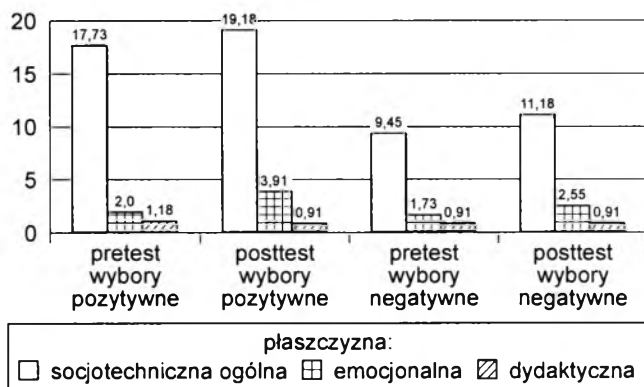
| Rodzaj wyborów | Średnia | Odchylenie standardowe | Różnica | Odchylenie standardowe | <i>p</i> |
|--------------------|---------|------------------------|---------|------------------------|--------------|
| Pozytywne pretest | 28,188 | 18,019 | | | |
| Pozytywne posttest | 35,313 | 15,687 | -7,125 | 13,114 | 0,046 |
| Negatywne pretest | 13,313 | 19,238 | | | |
| Negatywne posttest | 18,875 | 16,868 | -5,563 | 7,771 | 0,012 |

Warto spojrzeć na rozkład wyborów w klasach I, ujętych w postaci wykresów (6–8), wyraźnie widoczne będą różnice w zakresie poszczególnych płaszczyzn.

Każda z badanych klas odmiennie dokonywała wyborów, niemniej niewielką różnicę, i to we wszystkich trzech płaszczyznach, postrzegać można jako sygnał pewnej prawidłowości, a zauważamy ją w odniesieniu do grupy eksperymentalnej. Otóż jedynie w tej klasie zanotowano spadek wyborów negatywnych we wszystkich kategoriach. Co równie ważne, jedynie uczniowie tej klasy niemal podwoili wskazania dotyczące pozytywnych wyborów w płaszczyźnie dydaktycznej.



Wykres 6. Rezultaty pomiaru wstępnego i końcowego w grupie eksperymentalnej klasa I



Wykres 7. Rezultaty pomiaru wstępnego i końcowego w grupie kontrolnej I/A

Grupy kontrolne wprowadzie sytuowały się w obszarze wzrostu wyborów pozytywnych, nawet znacznych (patrz preferencja ogólna w grupie I/B), jednak kategoria pozytywnych wyborów w płaszczynie dydaktycznej ulegała zawsze redukcji na rzecz wskazań negatywnych, które wzrastały w pomiarze końcowym. Jest to o tyle intrygujące, że dotyczy przecież relacji społecznych w klasie szkolnej, zatem predysponowanej właśnie do wspólnego uczenia się. Jednocześnie rosła w zespołach kontrolnych liczba pozostałych wskazań negatywnych, stąd zauważalne zjawisko polaryzacji.



Wykres 8. Rezultaty pomiaru wstępnego i końcowego w grupie kontrolnej I/B

Spróbujemy teraz dokonać podobnych porównań w obrębie klas III.

Tabela 42

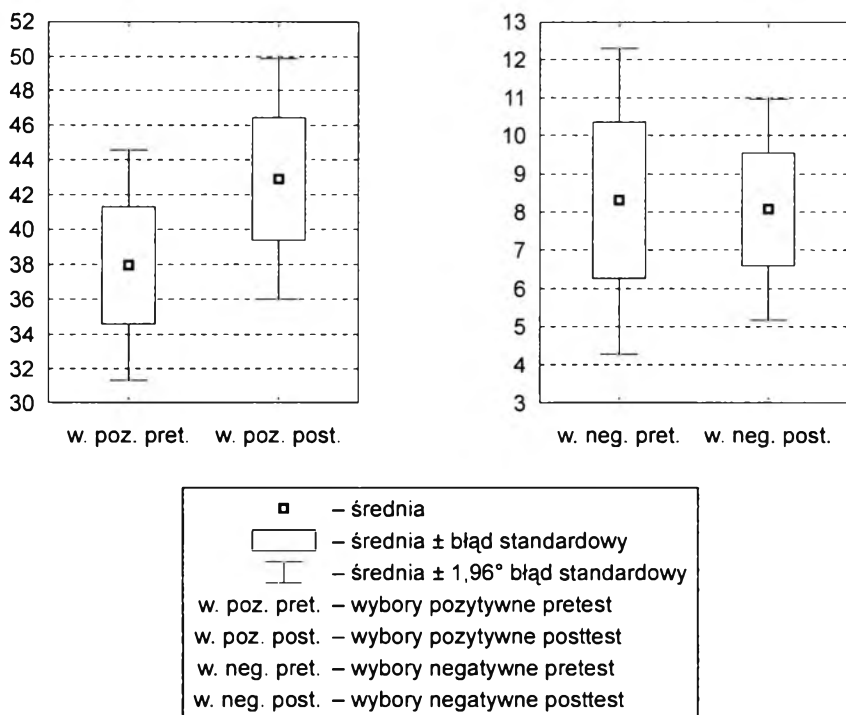
Wyniki socjometrii klasa III eksperymentalna

| Rodzaj wyborów | Średnia | Odchylenie standardowe | Różnica | Odchylenie standardowe | <i>p</i> |
|--------------------|---------|------------------------|---------|------------------------|--------------|
| Pozytywne pretest | 37,938 | 13,528 | | | |
| Pozytywne posttest | 42,938 | 14,168 | -5,000 | 5,910 | 0,004 |
| Negatywne pretest | 8,313 | 8,163 | | | |
| Negatywne posttest | 8,063 | 5,904 | 0,250 | 4,509 | 0,827 |

Rezultaty średnie, globalnie podsumowane dla klasy eksperymentalnej, wskazują istotny statystycznie wzrost wyborów pozytywnych dokonanych w posttestie przy $df = 15$ (czyli zjawisko zauważone w klasie I zostaje potwierdzone także i w tym przypadku).

Proporcjonalnie do wyników siedmiolatków rozłożyły się wskazania dokonane przez grupy kontrolne.

W klasie III/A nie dostrzeżono istotnych statystycznie różnic w dokonywaniu wyborów, zarówno o zabarwieniu pozytywnym, jak i negatywnym. Natomiast w klasie III/B widoczna jest już istotność statystyczna, ale dotyczy tylko wyborów negatywnych, które znacznie w posttestie zostały zniwelowane. Trzeba zaznaczyć, że jest to jedyny przypadek takiej istotności w zakresie wskazań negatywnych.



Wykres 9. Średnie wyborów klasy III eksperymentalnej pretest i posttest

Tabela 43

Wyniki socjometrii klasa III kontrolna A

| Rodzaj wyborów | Średnia | Odchylenie standardowe | Różnica | Odchylenie standardowe | <i>p</i> |
|--------------------|---------|------------------------|---------|------------------------|----------|
| Pozytywne pretest | 14,900 | 6,367 | | | |
| Pozytywne posttest | 17,600 | 10,679 | -2,700 | 6,516 | 0,223 |
| Negatywne pretest | 9,100 | 3,872 | | | |
| Negatywne posttest | 9,300 | 4,270 | -0,200 | 2,974 | 0,836 |

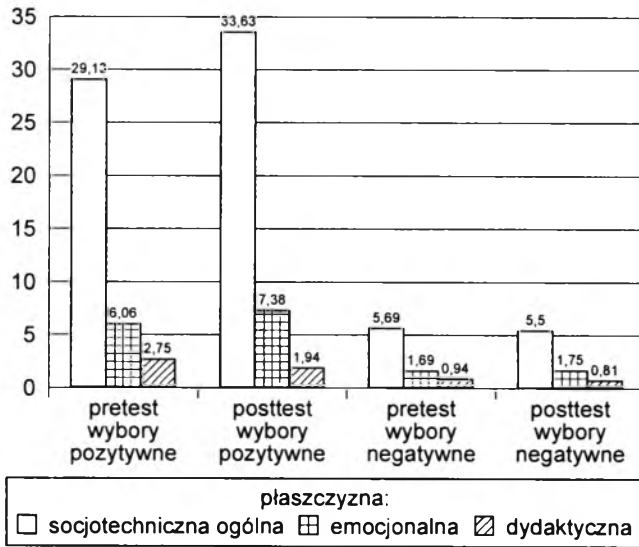
Tabela 44

Wyniki socjometrii klasa III kontrolna B

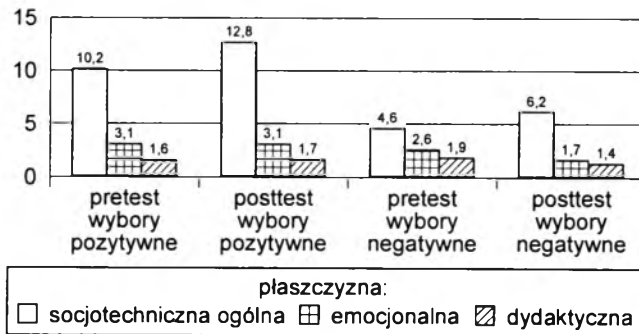
| Rodzaj wyborów | Średnia | Odchylenie standardowe | Różnica | Odchylenie standardowe | <i>p</i> |
|--------------------|---------|------------------------|---------|------------------------|----------|
| Pozytywne pretest | 17,583 | 9,140 | | | |
| Pozytywne posttest | 15,667 | 10,874 | 1,917 | 5,648 | 0,265 |
| Negatywne pretest | 14,667 | 11,460 | | | |
| Negatywne posttest | 8,250 | 7,533 | 6,417 | 5,931 | 0,003 |

Przejdę teraz do wykazania prawidłowości kształtujących głosowania uczniów klas III w poszczególnych płaszczyznach.

W klasie III eksperymentalnej niestety nie zauważono już tak czytelnej jak w klasie I tendencji do niwelowania głosowań negatywnych. Pojawiła się nawet niewielkawyżka wskazań tego rodzaju w płaszczyźnie emocjonalnej. Pozostała zaś pozytywna tendencja do obniżania się w postteście wyborów negatywnych w płaszczyźnie ogólnej i dydaktycznej.



Wykres 10. Rezultaty pomiaru wstępnego i końcowego w grupie eksperymentalnej klasa III

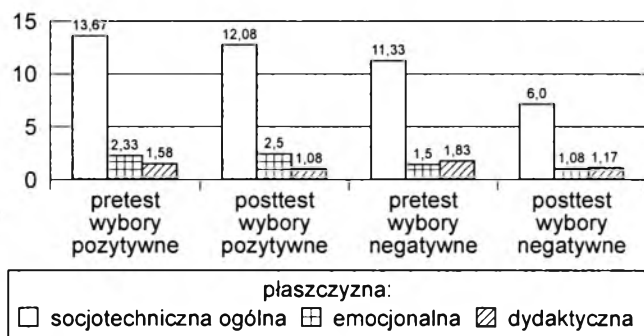


Wykres 11. Rezultaty pomiaru wstępnego i końcowego w grupie kontrolnej III/A

Klasa III/A powiększyła ilość wyborów negatywnych ogólnych, ale – co dość istotne – zniwelowała równocześnie wskazania negatywne w płaszczyźnie emocjonalnej i „autorytetu dydaktycznego”. Jest to – jak się wydaje – sygnałem tworzenia się specyficznej dojrzałości dziewięciolatków; choć nie znikają głosowania negatywne, to jednak polaryzacja wyników, a co za tym idzie także relacji w zespole – nie jest już tak zauważalna, jak u siedmiolatków.

Wykres klasy B przynosi obraz ogólnego spadku wyborów, ma się wrażenie, jakby z większą rezerwą uczniowie dokonywali wskazań, może ze znaczniejszym namysłem. Pierwszy raz obserwujemy także spadek głosowań pozytywnych.

Jeśli chodzi o istotność różnic między klasami III, to ponownie odsyłam do materiału poglądowego w aneksie nr 14, zaś teraz jedynie wskażę, że rezultaty eksperymentalnego zespołu okazały się statystycznie istotne w zakresie wzrostu wyborów pozytywnych względem tych samych wskazań poczynionych w klasie A i w klasie B ($p < 0,000$ w różnicy pomiędzy pretestami i posttestami, na korzyść zespołu E)¹³.



Wykres 12. Rezultaty pomiaru wstępnego i końcowego w grupie kontrolnej III/B

Trudno jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie badawcze odnoszące się do ustaleń socjometrycznych. Zauważone sygnałne prawidłowości pozwalają jednak uznać, iż czynnik eksperymentalny **wpłynął na niewielką modyfikację relacji socjometrycznych w klasie I i III**. Dotyczy to zwłaszcza wzrostu głosowań pozytywnych, przy jednocześnie zmniejszonym wskazaniu negatywnym (klasa I), zaś przy wyborach negatywnych pozostających na zbliżonych poziomach w klasie III.

Cenna jest zwłaszcza pozytywna modyfikacja wyborów w płaszczyźnie dydaktycznej w klasie I, można domniemywać, że za sprawą wdrażanej

¹³ Ustalenia dotyczące poziomu istotności p – zob. przypis 5 w rozdziale 9.1.1.

u małych dzieci, na początku kariery szkolnej, strategii kinestetycznej interpretacji tekstu, stymulowana jest modalność interpersonalna, jakże istotna dla zdrowego współżycia w grupie społecznej, której znaczenie podkreśliłam podczas prezentacji przesłanek przemawiających za stosowaniem tej drogi analizy wiersza.

9.3.2. Pozycja uczniów izolowanych i odrzuconych

W badaniach przyjęto wartości krytyczne dla dwóch kryteriów wyboru, ponieważ skoncentrowano się na tyłuż płaszczyznach – emocjonalnej preferencji i preferencji autorytetu dydaktycznego (obie bowiem oparte są na „Plebiscycie Życzliwości i Niechęci”¹⁴). Uwzględniono też możliwość oddania maksymalnej liczby głosów odpowiadającej liczebności grupy badanej.

Konieczne stało się – w dalszej części – ustalenie średniej dokonanych wyborów dla określenia wartości statusu niskiego (N), przeciętnego (x) i wysokiego (W) wskazanych osób. Ponieważ liczebność grup nie była identyczna, a co za tym idzie różna okazała się też i możliwość maksymalnego głosowania, ustalono dwa pola eksploracji, dla populacji 15–16 osobowych i 10–12 osobowych. Uznano, że takie zawężenie i rozdzielenie obszarów liczebności populacji jest stosowniejsze i trafniej można ustalić wspólną średnią dla badanych grup i określić w konsekwencji wartości krytyczne statusów socjometrycznych. Pole I wyznaczone zostało przez średni poziom 3 wyborów oddanych przez respondentów w poszczególnych kryteriach, zaś pole II wyznaczyły średnio 2 dokonane wskazania. Wartości krytyczne przedstawiały się następująco:

Pole I – dla klas III/E; I/B; I/E – (N): 1 wybór, (x): 6 wyborów i 11 głosów to status wysoki (W);

Pole II – dla grup III/A; III/B; I/A – (N): 0 wskazań, (x): 4 głosowania, 9 wyborów – (W).

Takie wartości zastosowano zarówno w skali sympatii, jak i antypatii. Aby ostatecznie ustalić status, przyjąłam skalę zmodyfikowaną przez D. Ekiert-Grabowską, zakładającą rozszerzony katalog podkategorii szczegółowych¹⁵.

¹⁴ Podczas gdy płaszczyzna socjotechniczna ogólna bazuje na technice „Zgadnij kto?” i dotyka innego typu wyborów, bardziej nastawionych na postrzeganie rówieśnika niż na stosunek do niego. Za zasadne uznano więc bazowanie w tych rozważaniach tylko na dwóch wymienionych w tekście kryteriach.

¹⁵ Ibidem, s. 54. Chodzi tu o podkategorie: wybitna akceptacja, silna akceptacja, słaba akceptacja, silnie nie zrównoważony status (polaryzacja), wybitnie nie zrównoważony status, status przeciętny powyżej średniej, status przeciętny równy średniej, status przeciętny poni-

Skoncentrowano się jedynie na uczniach odrzuconych i izolowanych, gdyż to właśnie sytuacja tych jednostek winna stać się przedmiotem istotnego zainteresowania nauczyciela. Dzieci izolowane czy odrzucane doświadczają negatywnych przeżyć, frustracji, co przekłada się na stosunek do nauki, ale też na postrzeganie samego siebie. Rozwój psychiczny opiera się przecież na „pragnieniu akceptacji i unikaniu odrzucenia ze strony innych ludzi”¹⁶, więc analiza właśnie tych statusów społecznych wydaje się jak najbardziej stosowna.

We wszystkich populacjach wyłoniono po preteście osoby o najniższym statusie akceptacji. W klasie I/E znalazły się dzieci wybitnie odrzucone i słabo odrzucone w trakcie I pomiaru. W grupach kontrolnych wyłoniono wybitne i silne odrzucenie, silną izolację.

Badanie nie uwzględniało analizowania przypadków statusu przeciętnego, bo w tym punkcie koncentrujemy się na jednostkach alienowanych, a status średni nie jest wskazaniem takiej sytuacji. I tu dochodzimy do podstawowej trudności. Klasa III/E w pomiarze wstępnym nie reprezentowała – w żadnym przypadku jednostkowym – statusu odrzucenia bądź izolowania jakiegoś ucznia. Było to zjawisko nie obserwowane w pozostałych zespołach klasowych.

Można przyjąć – choć podstawy do tego nie są „najmocniejsze” (jedyną przesłanką jest fakt, że w żadnej z pozostałych badanych grup nie odnotowano podobnej sytuacji) – że I faza badań, którymi objęto aktualnie III klasę eksperymentalną, wpłynęła na status poszczególnych jednostek i zmodyfikowała pozytywnie strukturę socjometryczną. Nie prowadzono jednak wówczas żadnych pomiarów dotyczących tego aspektu eksploracji (faza ta skupiała się na ustaleniu stopnia adekwatności literackiej konkretyzacji kinestetycznych), dlatego nie można przyjąć tego wyjaśnienia za kategorię obowiązuje.

Status odrzucenia i izolacji pojawił się w grupach kontrolnych podczas badania pretestowego także ze zmienną frekwencją. W klasie III/B zdiagnozowano trzy takie przypadki, w III/A jeden, w grupie I/A również jeden przypadek, a w I/B 3 dzieci znalazło się poza kręgiem akceptacji. Rezultaty wyjściowe wraz z pomiarem końcowym umieszczono w tabelach 45 i 46.

Uczniowie wyodrębnieni z klasy I/E poprawili swoją pozycję w grupie na końcu badań o 4, 5, a nawet 8 podkategorii według Skali Akceptacji Spo-

żej średniej, słaba izolacja, silna izolacja, słabe odrzucenie, silne odrzucenie, wybitne odrzucenie.

¹⁶ S. Kowalik: *Rozwój społeczny*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 3: *Rozwój funkcji psychicznych*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002, s. 85.

Uczniowie klas I odrzuceni lub izolowani w I fazie badań i ich status posttestowy

| Klasa | Uczniowie o najniższym statusie w pomiarze I | Wybory pozytywne | | Pozycja na Skali Sympatii | | Wybory negatywne | | Pozycja na Skali Antypatii | | Pozycja na Skali Akceptacji Społecznej | | Zmiana statusu |
|-----------|--|------------------|----------|---------------------------|----------|------------------|----------|----------------------------|----------|--|--|---|
| | | pretest | posttest | pretest | posttest | pretest | posttest | pretest | posttest | pretest | posttest | |
| Klasa I/E | Tomek C. | 0 | 7 | N | +x | 18 | 10 | W | +x | (N; W) wybitne odrzucenie (O_o) | (+x; +x) status przeciętny powyżej średniej (S_{p1}) | poprawa pozycji w grupie o 8 podkategorii szczegółowych (posttest – jednostka poza negatywnym wpływem społeczności klasowej) |
| | Tomek K. | 0 | 5 | N | -x | 8 | 7 | +x | +x | (N; +x) słabe odrzucenie (O_2) | (-x; +x) status przeciętny poniżej średniej (S_{p3}) | poprawa pozycji w grupie o 4 podkategorie (posttest – jednostka poza negatywnym wpływem społeczności klasowej) |
| | Patrycja | 1 | 6 | N | x | 7 | 4 | +x | -x | (N; +x) słabe odrzucenie (O_2) | (x; -x) status przeciętny równy średniej (S_{p2}) | poprawa pozycji w grupie o 5 podkategorii (posttest – jednostka poza negatywnym wpływem społeczności klasowej) |
| Klasa I/A | Bartek | 2 | 4 | -x | x | 10 | 11 | W | W | (-x; W) silne odrzucenie (O_1) | (x; W) silne odrzucenie (O_1) | stagnacja (posttest – jednostka w dalszym ciągu poza kręgiem stabilnych stosunków w klasie) |
| Klasa I/B | Bartek | 1 | 3 | N | -x | 16 | 15 | W | W | (N; W) wybitne odrzucenie (O_o) | (-x; W) silne odrzucenie (O_1) | poprawa pozycji w grupie o 1 podkategorię (posttest – jednostka w dalszym ciągu poza kręgiem stabilnych stosunków w klasie) |
| | Filip | 2 | 1 | -x | N | 22 | 16 | W | W | (-x; W) silne odrzucenie (O_1) | (N; W) wybitne odrzucenie (O_o) | pogorszenie sytuacji o 1 podkategorię (posttest – jednostka w dalszym ciągu poza kręgiem stabilnych stosunków w klasie) |
| | Przemek | 0 | 1 | N | N | 2 | 15 | -x | W | (N; -x) silna izolacja (I_1) | (N; W) wybitne odrzucenie (O_o) | pogorszenie sytuacji o 4 podkategorie (posttest – jednostka w dalszym ciągu poza kręgiem stabilnych stosunków w klasie) |

Tabela 46

Uczniowie klas III odrzuceni lub izolowani w I fazie badań i ich status posttestowy

| Klasa | Uczniowie o najniższym statusie w pomiarze I | Wybory pozytywne | | Pozycja na Skali Sympatii | | Wybory negatywne | | Pozycja na Skali Antypatii | | Pozycja na Skali Akceptacji Społecznej | | Zmiana statusu |
|-------------|--|------------------|----------|---------------------------|----------|------------------|----------|----------------------------|----------|--|--|---|
| | | pretest | posttest | pretest | posttest | pretest | posttest | pretest | posttest | pretest | posttest | |
| Klasa III/A | Damian | 1 | 2 | -x | -x | 10 | 10 | W | W | (-x; W) silne odrzucenie (O_1) | (-x; W) silne odrzucenie (O_1) | stagnacja (posttest – jednostka w dalszym ciągu poza kręgiem stabilnych stosunków w klasie) |
| Klasa III/B | Kasia | 0 | 0 | N | N | 7 | 3 | +x | -x | (N; +x) słabe odrzucenie (O_2) | (N; -x) silna izolacja (I_1) | poprawa pozycji w grupie o 2 podkategorie (posttest – jednostka w dalszym ciągu poza kręgiem stabilnych stosunków w klasie) |
| | Marek | 4 | 5 | x | +x | 10 | 4 | W | x | (x; W) silne odrzucenie (O_1) | (+x; x) status przeciętny powyżej średniej (S_{p1}) | poprawa pozycji w grupie o 7 podkategorii (posttest – jednostka poza negatywnym wpływem społeczności klasowej) |
| | Maciek | 2 | 5 | -x | +x | 11 | 8 | W | +x | (-x; W) silne odrzucenie (O_1) | (+x; +x) status przeciętny powyżej średniej (S_{p1}) | poprawa pozycji w grupie o 7 podkategorii (posttest – jednostka poza negatywnym wpływem społeczności klasowej) |

łącznej. Dzięki temu zmienił się ich status w kierunku stabilnej, przeciętnej pozycji w zespole rówieśniczym. Porównywalna grupa z klasy I/B poprawiła pozycję zaledwie w jednym przypadku (Bartosz) i progresja ta przesunęła status dziecka o 1 podkategorię. Pozostałych dwóch uczniów pogorszyło swoją sytuację o 1, a nawet o 4 podkategorie. Klasa kontrolna I/A była reprezentowana przez jeden przypadek alienacji, który po roku nauki nie zmienił swojej sytuacji interakcyjnej (por. tabela 45).

Dobitnie widać tu, jak istotne znaczenie dla układu stosunków społecznych w klasie I ma wspólna, zespołowa działalność estetycznej natury, kolektywne interpretowanie, wspólne działanie ruchowe, podjęte na kanwie metafory wiersza.

W klasach III sytuacja – co widać w tabeli 46 – przedstawia się zupełnie inaczej. Na uwagę zasługuje klasa III/B, która już w analizie ogólnych wyników socjometrii wypadła lepiej niż klasy pozostałe. Mówiłam nawet o swoistej dojrzałości tego zespołu, co znalazło swoją egzemplifikację w tej części dociekań. Ograniczenie wyborów, jakich dokonali uczniowie, zdecydowało o tym, że relacje między nimi ukształtowały się na poziomie średnim, niemniej indywidualne analizy wykazały również, że uczniowie o niskich wskazaniach pozytywnych przesunęli się w stronę statusu słabej izolacji (Kuba, Marta, Ola B.), choć w badaniu pretestowym utrzymywali pozycję średnią.

Dochodzimy do istotnych teraz kwestii, otóż stosunki społeczne w klasie na poziomie edukacji wczesnoszkolnej determinowane są wieloma zmiennymi, których w tych badaniach, poświęconych dość uszczegółowionemu zagadnieniu, nie sposób było kontrolować. Niemniej wydaje się, że nie bez znaczenia jest tu zażyłość, jaka łączy dzieci, ilość osób w klasie, osoba nauczyciela i ogólne funkcjonowanie w szkole.

Grupy eksperymentalne (tak I, jak i III) nie zanotowały w badaniach posttestowych żadnego przypadku wyłączenia jednostek poza obręb średniego statusu. 15-osobowa klasa I/E w większości zachowała status akceptacji, jedynie 3 chłopców (1/5 populacji) obniżyło swoją pozycję w grupie po roku nauki, przy czym dwóch z nich: Daniel i Patryk, utraciło status tylko w jednym kryterium, zachowując lub podwyższając pozycję w kryterium drugim, jednak obaj pozostali na pozycji przeciętnej i słabej akceptacji. Bartek utracił wprawdzie akceptację w obu kryteriach, ale strata nie przekraczała 3 głosów i pozostał na pozycji – status przeciętny równy średniej. Żadne z dzieci, nawet tych, których status się obniżył, nie znalazło się zatem poza nawiasem klasy, nie zostało odrzucone czy izolowane.

Analogicznie w grupie III/E nie zauważono – mimo pewnych modyfikacji statusu poszczególnych dzieci, także wahań w stronę jego obniżenia (Jaś) – wyłączenia kogoś lub odrzucenia.

Interpretując ukazane powyżej tabelarycznie wyniki oraz uwzględniając przedstawione uwagi, można sformułować poniższe wnioski, będące jednocześnie weryfikacją przyjętych hipotez badawczych:

1. Pozycja uczniów izolowanych i odrzuconych w klasach I (podczas pomiaru inicjującego) w grupie eksperymentalnej po oddziaływaniu formułą kinestetyczną uległa poprawie we wszystkich przypadkach, zaś w grupie kontrolnej poprawiła się nieznacznie lub uległa pogorszeniu.

2. Status społeczny w klasie III/E utrudnił tego rodzaju dociekania, dlatego że nie odnotowano w preteście żadnego przypadku podlegającego warunkowi założonemu w hipotezie (o odrzuceniu lub izolacji jednostki). Niemniej w zespole eksperymentalnym zauważono stabilną pozycję wszystkich uczniów, która w finale badań sytuowała wszystkie badane przypadki co najmniej na pozycji statusu przeciętnego. Klasy porównawcze nie mogły się już pochwalić taką stabilnością, nawet zespół III/B, który pozytywnie włączył jednostki odrzucone w preteście w strukturę klasy, w finale rocznej edukacji odsunął w pozycji izolacji inne osoby.

Można w efekcie tych ustaleń powiedzieć, że kinestetyczne, zespołowe interpretacje tekstu były znaczącym elementem porządkującym strukturę socjometryczną badanych zespołów rówieśniczych, co wydaje się dość oczywiste, zwłaszcza gdy przyjmiemy myśl sformułowaną przez M. Czermińską, że „ta wspólna wizja utworu, wypowiedziana w czasie lekcji, buduje się z wizji indywidualnych, a ściślej rzecz biorąc – z tych części, które zostały uzewnętrznione”¹⁷. W naszym wypadku chodzi o zaprezentowane ruchem interpretacje. Dopuszczenie drugiego człowieka do własnych przeżyć, skojarzeń, własnych przemyśleń nie może przecież nie pozostawiać śladu na stosunkach, jakie nas z nim łączą. Klasa staje się zespołem, w którym każdy członek jest ważny, potrzebny i akceptowany.

Możemy mówić tu i o przeżyciowo-wspólnotowym¹⁸ wymiarze ruchowej interpretacji, jak i o odwoływaniu się do spotkań z drugim człowiekiem – co dodatkowo podkreśla przyjęta w tej pracy hermeneutyczna perspektywa ujęcia całej strategii kinestetycznej.

Jest to jednocześnie kierunek wyjaśnienia jej efektywności w edukacji na poziomie zintegrowanym, co potwierdzają ustalenia empiryczne zamieszczone w rozdziale 9.

¹⁷ M. Czermińska: *Interpretacja tekstu poetyckiego w szkole jako dialog*. W: *Pytanie, dialog, wychowanie*. Red. J. Rutkowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992, s. 204.

¹⁸ Por. J. Gnitecki: *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996, s. 102.

Zakończenie

Procedura, stanowiąca podstawę pracy, oparta została na intersemiotycznym zespoleniu rozmaitych działań wychowanka. Odwołuje się do przyrodzonej dziecku możliwości przekodowania informacji i wyrażania siebie w różnych formach ekspresji artystycznej. Stwarza szansę na polisensoryczne (wielokanałowe) dotarcie do ucznia – zgodnie z ideą VAKT i koncepcją Howarda Gardnera, przy jednoczesnym umożliwieniu odbiorcy tekstu odczuwania doznań płynących z artystycznego wyrażania siebie poprzez ruch. Ekspresja ruchowa, specyficznie zaaranżowana w kompozycję przestrzenną i stymulowana indukcją literacką, stwarza możliwość projektowania własnych deficytów, negatywnych przeżyć, słowem: kinetycznego wizualizowania przeszłych doświadczeń, przez co staje się drogą samopoznania, radzenia sobie z traumatycznymi doznaniem, uczenia się form wyrażania własnych emocji¹.

Dzięki walorom ekspresyjnym metoda ta staje się specyficzną drogą kontaktu z dziełem literackim, dlatego że znaczenia naddane tekstu są odkrywane poprzez tworzenie znaku kinestetycznego. Intersemiotyczne ujęcie ekspresji znajdzie bez wątpienia swoje miejsce w ujawnianiu znaczeń metaforycznych, w rozumieniu, wyjaśnianiu i przeżywaniu utworu.

Obserwacja dzieci w trakcie spotkań ruchowych z poezją utwierdza w przekonaniu, iż taka metoda pracy (stosowana oczywiście jedynie jako jedna z wielu komplementarnych ofert edukacyjnych) jest właściwa do zastosowania na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Przemawia za nią także fakt spójności z koncepcją kształcenia wielostronnego, zakładającego harmonijny rozwój sfer poznawczych i emocjonalnych, a także praktycznych.

¹ Zob. K. Krasoń: *Integracja dziedzin sztuki w metodzie wizualizacyjnej*. W: *Sztuka w poszukiwaniu sensu. IV Lubelskie Forum Sztuki Współczesnej im. Witolda Lutosławskiego*. Red. R. Chyżewski, J. Jasińska, T. Szkołut. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2002, s. 149–158.

Specjalne potwierdzenie stosowalności strategii uzyskano za sprawą procedury empirycznej, zaś jej efektem jest weryfikacja przyjętych hipotez. W tym miejscu chciałabym odnieść się do kwestii eksperymentalnego dociekania i wnioskowania na tej podstawie o słuszności wykorzystania drogi kinestetycznej w pracy z uczniem wczesnoszkolnym. Mając na uwadze ograniczoność i obciążenie błędem działań eksperymentalnych o charakterze naturalnym, a także uznając, iż warunki szkolne niosą w sobie szereg czynników zakłócających klaryfikację wyników, należy jednak uznać, że działania weryfikacyjne, oparte na technice grup równoległych z dublowanymi grupami kontrolnymi są zgodne z kanonem jedynej różnicy i jako takie mogą stanowić podstawę do szerszych uogólnień. Wdrożenie metody pracy z małym dzieckiem jest bowiem możliwe jedynie po badaniach obejmujących wybraną populację, a co za tym idzie: dotyczą głównie ograniczonej ilościowo próbki. Niemniej prawidłowości zaobserwowane w toku post-testów, a także czytelna odmiennność grup eksperymentalnych stanowią dla nas – jak się wydaje – dość konkretne argumenty za stwierdzeniem słuszności zastosowania omawianej strategii. Można oczywiście uznać, iż uzyskane wyniki prezentują owe prawidłowości tylko w przypadku populacji objętej bezpośrednimi badaniami, niemniej podwojenie grup kontrolnych i porównywalne rezultaty w nich uzyskane wskazują jednak na możliwość uchwycenia także bardziej ogólnych zasad.

I tak, w badaniach eksperymentalnych potwierdzono następujące założenia:

1. Strategia kinestetyczna wpływa na sposób recepcji poezji, nie zaburzając poprawności konkretyzacyjnej (HG1), nie wpływając na zagrożenie zaistnienia zniekształceń interpretacyjnych (HS1).

2. Potencjalnie istnieje natomiast możliwość wyodrębnienia tekstów literackich, które bardziej nadają się dla poszczególnych metod interpretowania (kinestetycznego, werbalnego czy intersemiotycznego).

3. Pomimo stwierdzenia zauważalnej preferencji wśród uczniów polarizującej grupę na tych, którzy wolą interpretować tekst ruchem, oraz takich, którzy lepsze wyniki konkretyzacyjne odnoszą po działaniach zwerbalizowanych (HS2), okazało się, że nie wpływa owa preferencja na poziom stymulacyjnego działania strategii. Dlatego można było odrzucić hipotezę HS5 i uznać, że strategia sprawdza się jako droga stymulacji myślenia twórczego niezależnie od preferencji interpretacyjnej, jaką przejawia dziecko, co wskazuje na jej uniwersalny i egalitarny wymiar.

4. Tu dochodzimy do kwestii zasadniczej badań, ponieważ związek wykorzystania drogi intersemiotycznie pojmowanego ruchu (jako przekodowania utworu poetyckiego) z poziomem myślenia twórczego uczniów klas I i III był dla mnie problemem wiodącym. W eksploracji potwierdzono (HG2), że działania czynnikiem eksperymentalnym w zasadniczy sposób podniosły poziom

myślenia twórczego uczniów, a modyfikacje tego poziomu zostały zauważone we wszystkich zakresach badanych cech kreatywności (HS3).

5. Zjawiskiem obserwowanym (choć statystycznie nie dającym się jednoznacznie potwierdzić) jest również fakt, że kontynuacja stosowania drogi kinestetycznej interpretacji w przypadku drugiego roku pracy w klasie III, wpływa na znaczniejszy poziom modyfikacji myślenia twórczego (HS4).

6. Obserwacje nauczycieli pozwoliły określić zauważalne zmiany progresyjne w zachowaniu uczniów w wyniku zastosowania strategii kinestetycznej interpretacji tekstu (HG3).

7. Analiza badań ukazała też osiągnięcie znacznych rezultatów w zakresie stymulacji cech poznawczych w rozwoju ucznia, zaś w sposób obserwowalny – uaktywnienie sfer emocjonalnej i społecznej. Potwierdzono, że zmiany obserwowane okazały się daleko bardziej idące w klasie III, kontynuującej udział w cyklu eksperymentalnym, niż w klasie rozpoczynającej edukację (HS6/1).

8. Zauważono również sygnałne prawidłowości pozwalające uznać, iż czynnik eksperymentalny wpłynął na niewielką modyfikację relacji socjometrycznych w klasie I i III (HG4). W sposób znaczący natomiast zmodyfikowana została pozycja uczniów izolowanych i odrzuconych (HG5). W klasach I pozycja w grupie eksperymentalnej, po oddziaływaniu formułą kinestetyczną, uległa poprawie we wszystkich przypadkach, zaś w grupie kontrolnej poprawiła się nieznacznie lub uległa pogorszeniu.

9. W zespole eksperymentalnym klasy III dostrzeżono stabilną pozycję wszystkich uczniów, która w finale badań sytuowała wszystkie badane przypadki co najmniej na pozycji statusu przeciętnego. Klasy porównawcze nie mogły się już pochwalić taką stabilnością, nawet zespół III/B, który pozytywnie włączył jednostki odrzucone w preteście w strukturę klasy – na zakończenie rocznej edukacji odsunął w pozycji izolacji inne osoby.

Podczas wspólnego tworzenia układów przestrzenno-ruchowych, a więc w trakcie oddziaływania czynnika eksperymentalnego, poczyniono wiele dodatkowych spostrzeżeń. Każdy uczestnik zajęć miał możliwość kreowania roli zgodnie ze swoją naturą i temperamentem. Stąd też jedni uczniowie odnajdywali swoje miejsce w rolach statycznych i spokojnych, natomiast inni potrzebowali uwolnienia nagromadzonej energii, dlatego też realizowali się w formach dynamicznych i żywiołowych.

Miejsce strategii kinestetycznej w kształceniu literackim na poziomie klas I–III. Propozycje programowe w wyborze

Formuła działania z tekstem, przedstawiona w niniejszym opracowaniu, mieści się w grupie – nazwanej przez Wincentego Okonia – metodami ekspresyjnymi, gdyż zasada się na stworzeniu sytuacji, w której uczniowie

sami wytwarzają wartości, przeżywają je, wyrażając siebie². Jest sposobem postępowania z ustalonymi, względnie stale następującymi po sobie etapami działań, podejmowanymi przez uczniów przy facylitującej współpracy nauczyciela. Jest metodą powtarzalną, uwieńczoną w finale ruchowo-przestrzenną, twórczą interpretacją wiersza, nacechowaną emocjami i asocjacjami uczestników zajęć.

Mamy także w tym przypadku do czynienia z uczeniem się przez przeżywanie, które eksponuje wartości dzieła³. Tekst literacki staje się w ten sposób narzędziem pracy wychowawczej, my dodalibyśmy również: w wymiarze samowychowania i wsparcia rozwoju, ponieważ stanowi niejako „punkt wyjścia organizowania działań i przeżyć wychowanka, związanych z analizą konkretnych sytuacji, zjawisk, faktów [...] z uwzględnieniem okoliczności społecznych i osobistych w aspekcie rozmaitych wartości [...]”⁴.

Taka perspektywa oglądu dzieła literackiego nie wyczerpuje jednak wszelkich możliwości zastosowania tekstu w szeroko pojętej edukacji małego dziecka. I tu – kolejny raz – warto odwołać się do omawianej w rozdziale 2. koncepcji W. Okonia, zakładającej wielostronność kształcenia czy do edukacji rozumianej (za W. Andrukowiczem) jako wieloczynnikowe współtworzenie osoby⁵. Takie podejście zdaje się przesądzać o konieczności włączenia prezentowanej strategii kinestetycznej w szeroki krąg działań edukacyjnych, jako jednej z wielu możliwych ofert rozwijania kompetencji czytelnicznych ucznia. Koniecznie w tym miejscu zastanowić się trzeba nad miejscem owej interpretacji ruchowo-przestrzennej w organizowanych przez nauczyciela sytuacjach edukacyjnych determinowanych programem nauczania.

Biorąc pod uwagę podstawę programową, ustanowioną przez MEN dla I etapu edukacyjnego klas I–III, która jest dla nauczyciela jedynym wyznacznikiem pracy⁶, można wyodrębnić treści i działania edukacyjne, przylegające do proponowanej przeze mnie strategii. Chodzi tu głównie o:

- znajomość wybranych wytworów kultury i sztuki; w analizowanej formule uczniowie poznają dzieła liryczne, często wprost z kanonu kulturowego poezji polskiej (Ratajczak, Herbert, Stachura), ale również teksty dziecięce (np. ze zbioru *Pomosty. Marzenia, lęki i fascynacje dzieci i młodzieży Europy*);

² Zob. W. O k o ń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1995, s. 270.

³ Ibidem, s. 203.

⁴ M. D u d z i k o w a: *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987, s. 183–184.

⁵ W. A n d r u k o w i c z: *Edukacja integralna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001, s. 66.

⁶ „Dziennik Ustaw” Nr 14 z dnia 23 lutego 1999, poz. 129.

- swobodne i spontaniczne wypowiedzi uczniów; mają one miejsce podczas werbalizacji po zakończeniu fazy improwizowanej;
- zabawy i gry dramowe realizowane podczas zajęć; strategia wykorzystuje elementy obu tych form pracy na lekcji, co zostało przedstawione w rozdziale 3.2.;
- uważne słuchanie wypowiedzi innych osób; zwracamy na to uwagę podczas prezentacji narracyjnych po improwizacji oraz w trakcie komponowania struktury przestrzennej układów ruchowych;
- dostrzeganie podobieństwa i różnic między ludźmi, tolerancję oraz akceptację i rozumienie innych wypowiedzi artystycznych; okazja do tego pojawia się podczas indywidualnych prezentacji improwizowanych, opisanych w rozdziale 3.3.2.;
- wreszcie o poznanie własnego ciała i wielości środków komunikowania się (w tym języka przestrzeni i ciała); cała wypowiedź artystyczna opiera się na świadomości ciała i przestrzeni oraz na modalności cielesno-kinestetycznej, rozwijającej tę drogę porozumiewania się;
- ekspresję i ruch z muzyką; wyrażanie siebie i swoich emocjonalnych nastawień jest bazowym założeniem prezentowanej strategii kinestetycznej (zob. rozdział 3.2.1.).

Ten sygnałny przegląd wytycznych podstawy programowej wskazuje, iż koncepcja, stanowiąca obszar naszego zainteresowania, koresponduje w istotny sposób z założeniami edukacyjnymi dla klas I–III. Można zatem stwierdzić, iż dostosowana jest do wymogów stawianych strategiom dydaktycznym.

Ciekawe okazuje się penetrowanie konkretnych koncepcji programowych, zalewających środowisko nauczycielskie rozmaitymi pomysłami zastosowania podstawy w wymiarze pragmatycznym. Można w nich odnaleźć implikacje nawiązujące do „wyrażania treści utworu literackiego w językowych i pozajęzykowych formach ekspresji (np. inscenizowanie zachowań bohaterów, drama)”⁷ oraz „wyrażanie [...] poprzez ekspresję słowną lub ruchową”⁸. Nie dowiadujemy się jedynie, czy owo wyrażanie winno być dostosowane do konkretyzacji uniwersalnej, czy może być wynikiem indywidualnego odbioru dzieci. W praktyce wygląda to jednak tak, iż uczniowie inscenizują lub odgrywają scenki zgodnie z literalnym odczytaniem dzieła. Zdaje się to potwierdzać inna propozycja programowa, nawiązująca niejako do idei ruchowej interpretacji, ale głównie koncentrująca się jednak na **odtworze-**

⁷ T. Oleksak, J. Dembska, K. Jankowska, E.K. Korona, W. Kowalska, T. Małepsza, T. Polińska, W. Wołęjsza: *Edukacja Smyka. Autorski program nauczania dla klas I–III*. Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, 1999, s. 15.

⁸ Ibidem, s. 26.

niu treści utworu poetyckiego ruchem, gestem lub mimiką⁹ albo przedstawieniu go inscenizacyjnie¹⁰.

Są też programy pomijające drogę wyrażania siebie w kontakcie z lekturą, pojawia się w nich jedynie recytacja, **odczytywanie** atmosfery dzieła¹¹ (a więc zaledwie odtwarzanie tego, co dane w tekście), dostrzeganie wydarzeń w utworze literackim czy nawet zawężenie kontaktu z tekstem do słuchania, czytania i **omawiania** tekstów literackich związanych z przyrodą¹².

Wielkie znaczenie rozwijania sposobów komunikacji niewerbalnej (w tym mowy ciała) podkreśla natomiast J. Hanisz, niestety już percepcja dzieła literackiego zasadza się w jej programie głównie na rozpoznaniu relacji prawdy i fikcji, wyodrębnianiu kolejności zdarzeń, rozróżnianiu prozy i poezji, wreszcie **ćwiczeniu pamięci** poprzez naukę tekstów na pamięć (zagadnienie pomieszczono w dziale „kreowanie cech osobowości” (!))¹³. Nie ma mowy o wyrażaniu własnej opinii czy przeżywaniu dzieła.

Ciekawą propozycję zawiera program U. Stawińskiej *Ja, Ty i Świat*¹⁴, odwołuje się bowiem do swobodnego wyrażania się ucznia na temat własnych sądów dotyczących utworu literackiego, prezentującego swoje przeżycia i odczucia w różnych formach, także pantomimicznych.

Znaczenie wypowiedzi na temat literatury oraz stosowanie środków ekspresji ruchowej podczas opracowania lektur podkreślają także autorzy programu wydanego przez „Nową Erę”¹⁵. Na uwagę zasługuje zwłaszcza określenie, iż wymagania pełne dotyczące ćwiczeń w opracowywaniu tekstu zakładają umiejętność „ciekawego zinterpretowania”, zatem przewidujące oryginalność i wymiar dywergencyjny interpretacji¹⁶.

⁹ H. Matejuk, A. Kaczanowska, G. Wnuk, L. Zarnecka: *Mój świat. Program kształcenia zintegrowanego w szkole podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2000, s. 20.

¹⁰ E. Kagan, M. Buczek, K. Sikora: *Program nauczania zintegrowanego. Szkoła podstawowa klasy I–III*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt, 1999, s. 53.

¹¹ Zob. H. Wilk-Siwek, L. Walkowicz: *Tęczowa szkoła. Program realistyczno-czynnościowego kształcenia w klasach I–III szkoły podstawowej*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo „Kleks”, 1999.

¹² Zob. M. Sarnowska: *Integralny program nauczania z elementami edukacji ekologicznej w klasach I–III*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 1999, s. 5.

¹³ J. Hanisz: *Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku, klasy I–III*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999, s. 31.

¹⁴ U. Stawińska: *Ja, Ty i Świat. Program nauczania zintegrowanego w klasach I–III szkoły podstawowej*. Łódź: Wydawnictwo Edukacyjne „Res Polona”, 1999.

¹⁵ *Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Nowa Era”, 1999, s. 11, 23.

¹⁶ Ibidem, s. 33.

Podobne sformułowania zawiera koncepcja powstała pod przewodnictwem Zbigniewa Semadeniego, gdzie tekst staje się inspiracją do słownego i pozasłownego wyrażania przeżyć, także w postaci zabaw ruchowych¹⁷. Pozasłowne wyrażanie treści i przeżyć w kontakcie z literaturą, posługiwanie się wyobraźnią postuluje też ostatni z przywołanych tu programów – *Elementariusz*¹⁸.

Wybiórcze jedynie zaprezentowanie ujęć programowych wskazuje, iż strategia, będąca przedmiotem naszych rozważań, może zmieścić się swobodnie w istniejących koncepcjach. Sytuuje się ona bowiem właśnie w postulatach ekspresyjnego interpretowania utworów poetyckich opartych na wypowiedzi niewerbalnej, choć – co trzeba jasno powiedzieć – dalece bardziej podkreśla istotność oryginalnej i twórczej analizy dzieła, a także zakłada specyficzny wymiar realizacji kinestetycznej: od improwizacji indywidualnej do przestrzennej kompozycji zespołowej.

Wartość samoaktualizacji jest jednak wyraźnie – niestety – niedoceniany w pracy z tekstem w prezentowanych programach i to zdaje się głównym niedomaganiem edukacji literackiej, o czym wiele powiedziałam we *Wprowadzeniu*. W treściach nadal przeważa reproduktywność, odtwarzanie akcji utworu, jego sensu. I choć czynione jest to wielokrotnie za sprawą działań niewerbalnych, także gestu, to nie zakłada się rzeczywistego pluralizmu interpretacyjnego, który dla nas jest założeniem bazowym.

Niemniej jest to już szczegółowe rozwinięcie treści programowych. Włączenie sposobu ruchowej analizy dzieła wydaje się więc jak najbardziej naturalne w istniejącym już ogólnym zamyśle programowym (zwłaszcza jeśli skoncentrujemy się na postulatach jego podstawy), a także zapewni możliwość oryginalnej i odkrywającej „sens dla siebie” – interpretacji.

Powyższe konstatacje mogą być argumentem stawiającym formułę kinestetyczną jako jedną z komplementarnie funkcjonujących sposobów pracy z tekstem. Nie jedyną, ale jedną z wielu, podkreślającą intuicyjny i twórczy odbiór dzieła, nacechowany zaspokajaniem potrzeb i samorealizacją, gdzie liczy się indywidualność, tolerancja wobec odmiennych wypowiedzi artystycznych, wreszcie niekonwencjonalne rozwiązania i poszukiwanie rozmaitych sensów, odkrywanych przez poszczególnych czytelników. Nie zmienia to również faktu, iż metody zasadzające się na dogłębnej analizie słowa, oddaniu treści i zamyśłu artystycznego zawartego w dziele winny występować równolegle ze stanowiskiem dywergencyjnym. Pozostawienie w ofercie edu-

¹⁷ *Przyjazny program zintegrowany. I etap edukacyjny*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000, s. 20. Zbieżne treści odnajdziemy również w: U. Graboś, L. Mucha: *Program nauczania zintegrowanego I–III*. Gdańsk: Wydawnictwo M. Rożak, 2000, s. 17.

¹⁸ M. Lorek: *Elementariusz. Kształcenie zintegrowane. Program pracy w klasach I–III*. Katowice: Wydawnictwo Maria Lorek, 1999, s. 41–42.

cyjnej jedynie metod sformalizowanej analizy uznać należałoby za taki sam błąd jak porzucenie tylko na poszukiwaniu metod intuicyjnych.

Ograniczenia i wymagania strategii kinestetycznej

1. Organizacja proksemiczna.

Strategia wymaga określonych zabezpieczeń natury organizacyjnej, co stanowi z pewnością jej podstawową wadę – jeśli przyjąć realia polskiej szkoły. Zajęcia muszą odbywać się w przestrzennie wolnych warunkach, uczniowie potrzebują odpowiedniej kinesfery, pola ćwiczebnego, nie można zatem działać w sali wypełnionej sprzętami. Ideałem proksemicznym byłaby sala do ćwiczeń ruchowych, zaś uczestnicy powinni mieć odpowiedni strój, zapewniający swobodę ruchu.

Moim założeniem nie było jednak dostosowanie działań do zastanego i niekorzystnego ergonomicznie środowiska klasy, ale stworzenie oferty pracy z tekstem, zmierzającej do zaspokojenia potrzeb dziecka. Zgodnie z tym, o czym pisał Edward T. Hall, punktując słabości współczesnej edukacji: „kultury wywodzące się z tradycji europejskiej »zinstytucjonalizowały« uczenie się, a robiąc to, nieraz lekcewały podstawową naturę człowieka”¹⁹. Samo wepchnięcie dzieci na stałe w ławki jest właśnie takim lekceważeniem ich naturalnej skłonności do ruchu. Postulować należy zatem, aby klasy dziecięce (I–III) posiadały zaplecze przestrzenne lub wolny dostęp do sali ćwiczeń. Ta konieczność zresztą nie jest związana jedynie z przyjętą tu strategią, ale dotyczy ogólnie higieny pracy umysłowej kilkuletniego ucznia.

2. Dobór genologiczny tekstu. Zależność dróg interpretacji.

Ograniczeniem zasadniczym jest stosowalność procedury uzależniona od typologii tekstu. Otóż – jak to zostało już powiedziane w rozdziale poświęconym I etapowi badań – można wyodrębnić pewien typ liryki, która sprawdza się doskonale w kinestetycznej interpretacji na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Można tu wskazać na bajkę dziecięcą²⁰, która – zgodnie z ideą prezentowaną przez J. Cieślíkowskiego – posiada wymiar scenki, którą można znakomicie „zagrać”. Przełożenie ruchem udratyzowanego scenariusza jest dla dziecka łatwe, bo tkwi w intersemiotycznej inklinacji rodem z dziecięcego folkloru (tu zwłaszcza przykład *Zасыпianie hipopotama*). Takie teksty pojawiły się głównie w klasie I.

Uczniowie starsi jednak radzili sobie już, analizując kinetycznie także lirykę wymykającą się tej dziecięcej konwencji. Istotne pozostało jednak od-

¹⁹ E.T. Hall: *Poza kulturą*. Przekł. E. Goździa k. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001, s. 188.

²⁰ Zob. J. Cieślíkowski: *Wstęp*. W: *Antologia poezji dziecięcej*. Wybór i oprac. J. Cieślíkowski. Wyd. 3. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1991.

wołanie się do świata przedstawionego, do konkretnych słów-kluczy – nazwijmy je desygnatami rzeczowymi – będących punktem wyjściowym dla budowania ruchowej teatralizacji (np. *Kamyk*).

Jednostronność analiz kinestetycznych – z czego ich autorka zdaje sobie sprawę – zasadza się na ich intuicyjnym i dywergencyjnym wymiarze. Dlatego zrozumiałe jest osadzenie strategii w szerokim zestawieniu innych jeszcze metod pracy z tekstem, których zadaniem będzie wskazanie na rolę słowa, rymu, żartu słownego, logicznej zabawy czy absurdu. Tu zestaw metod postulowanych w wielokrotnie cytowanej książce Bortnowskiego wydaje się całkowicie wystarczający²¹. Równie zasadne jest przywołanie metod zaprezentowanych w rozdziale 2., z pełną świadomością ich zalet i ograniczeń.

Zamierzeniem tego opracowania było jedynie wskazanie na konieczność włączenia strategii kinestetycznej do całej istniejącej już oferty metod analizy dzieł literackich, aby ułatwić interpretację liryki kinestetykom i wzrokowcom, ale jednocześnie wskazać na pewien całościowy kierunek poszukiwań efektywnych procedur pracy z małym dzieckiem, zakładający konieczność uwzględnienia prawidłowości kinezylogicznych. Nie chodzi jednakowoż o okazjonalne włączenie tej drogi interpretacji do systemu kształcenia literackiego, ale o temporalnie stałe posiłkowanie się nią. Umiejętność ruchowej analizy zwiększa się bowiem z każdą kolejną próbą, a kompozycje przestrzenne są coraz doskonalsze.

Na pierwszych spotkaniach badani mieli pewne problemy z uporządkowaniem i połączeniem indywidualnych propozycji ilustracyjnych w logiczną całość. Z czasem jednak, głównie dzięki podejmowanemu dialogowi, układy stawały się coraz bardziej spójne i oryginalne. Początkowo dzieci podchodziły także do wszystkiego z pewnym dystansem i nieśmiałością, co wpływało na ostrożność w ich gestach. Kolejne spotkania pozwoliły im otworzyć się i odważnie prezentować ruchem swoje wyobrażenia.

Działania ruchowe, najpierw improwizowane, później ograniczone dyrektywnością komponowania wspólnego układu, zmierzają do głębszego wnikięcia w dzieło i jego przesłanie, za ich sprawą dziecko uczyło się empatii i zrozumienia drugiego uczestnika zajęć. Każdy członek grupy miał w układzie swoje miejsce i uczył się współdziałać z kolegami. Osiąganie wspólnego sukcesu dawało wszystkim radość i zachęcało do uczestnictwa w dalszych spotkaniach. Stąd każde następne przyjmowane było z dużym entuzjazmem i zadowoleniem.

Dodatkowym argumentem przemawiającym za stałym włączeniem strategii jest jej holistyczny wymiar, rzeczywiście całościowego oddziaływania

²¹ Zob. S. Bortnowski: *Jak uczyć poezji?* Warszawa: Wydawnictwo Piotra Marciszuka Stentor, 1998.

na ucznia. Zasadniczym jest również postulat wolności interpretacyjnej, o którym należy pamiętać przy każdym sposobie (także czysto zwerbalizowanym) opracowania tekstu, czemu poświęcono rozdział 1.

Rola nauczyciela, przygotowanie do zastosowania strategii

Uczniowie oczekują, jak wynika z badań, aby nauczyciel charakteryzował się postawą wsparcia, jednocześnie był stymulatorem dla podejmowania wysiłku i doceniał odrębność i ich indywidualne potrzeby²². Przygotowanie zatem do zastosowania formuły kinestetycznej interpretacji liryki zakładać musi przede wszystkim właśnie ową dbałość o swoiste potrzeby uczestników zajęć. Atmosfera swobody, kreacji, gotowość do zaakceptowania nawet najbardziej odległych skojarzeń i refleksji – to zadania podstawowe wytyczone osobie prowadzącej zajęcia. To także gotowość własnego poszukiwania i spełniania autokreacyjnego. Otwartość, swoista facylitacja, twórczość to zasadnicze wymagania wobec nauczyciela.

Nie bez znaczenia pozostają oczywiście merytoryczne kompetencje, które winien posiadać w trakcie edukacji akademickiej, a w tym – znajomość intersemiotycznych strategii analizy dzieł. Warto także skoncentrować się na wyczuciu form muzycznych, ogólnie pojętej wrażliwości artystycznej, wyobraźni. Takich cech jednak oczekujemy od każdego nauczyciela uczącego małe dzieci, który legitymuje się wyższym wykształceniem.

Oczywiście możliwe będzie rzeczywiste osiągnięcie takiego poziomu umiejętności i cech, jeśli edukacja na poziomie akademickim nie podda się sztampie gotowych transmisyjnych procedur jedynie doskonałego działania. Student musi zaznać możliwości autokreacji, winien stawiać przed zadaniami twórczymi, kształtującymi jego potencjał ekspresyjny i dywergencyjny.

W pełni odpowiedzialnie stwierdzam równocześnie, że prowadzenie zajęć strategią kinestetyczną nie jest zarezerwowane jedynie dla nauczycieli posiadających przygotowanie muzyczne czy choreograficzne, co czasem stanowi jeden z zarzutów jej stawianych. Metoda ta w pełni możliwa jest bowiem do opanowania przez absolwenta pedagogiki wczesnoszkolnej (który reprezentuje minimum umiejętności artystycznych niezbędnych dla prowadzenia zajęć). Udowadnia to zwłaszcza fakt, iż I etap badań prowadziły właśnie studentki tej specjalności oraz iż spotkać można również nauczycieli czynnych, stosujących tę metodę z powodzeniem w praktyce szkolnej²³. Możliwe

²² M. Dudzikowa: *Autorytet nauczyciela – zmiana optyki uczniowskiej*. W: *Edukacja w zmianach*. Red. M. Dudzikowa. Koszalin: Wydawnictwo Miscellanea, 1997, s. 300.

²³ Dzięki cyklowi warsztatów prowadzonych w ramach ogólnopolskich zjazdów SNEP (Stowarzyszenia Nauczycieli Edukacji Początkowej) przekonałam się, iż po serii warsztatów nauczyciele chętnie sięgają do tej procedury i stosują ją w swojej pracy, oczywiście dotyczy to jedynie osób rzeczywiście poszukujących nowych rozwiązań, nastawionych na zmianę.

staje się to jednak po zapoznaniu ze strategią albo w trakcie zajęć akademickich, albo za sprawą lektury dostępnych opracowań. Zastosowanie formuły realne jest także dlatego, iż rozwiązania ruchowo-przestrzenne generowane są przez dzieci, a nauczyciel pełni tylko rolę klaryfikującą zbiór działań uczniów. Właśnie owa gotowość na odczytanie pomysłów małych uczestników zajęć gwarantuje powodzenie stosowania metody, nawet w przypadku, kiedy sfera ruchowa u prowadzącego nie jest kanałem dominującym.

Reasumując powyższe wnioski, można stwierdzić, że kinestetyczna interpretacja tekstu poetyckiego pozwala na:

1. Pełne poznanie i przeżycie utworu poprzez równoczesne uaktywnienie podstawowych dróg percepcji, stąd też wyrównuje szanse wszystkich uczestników procesu komunikacji literackiej, niezależnie od indywidualnych różnic i preferencji percepcyjnych.

2. Doznanie lektury niejako całym sobą, co wpływa na precyzyjniejsze odczytanie i przejmowanie zawartych w niej wartości, a także na wyrażenie siebie, uzewnętrznienie swoich przeżyć, emocji, pragnień, a nawet lęków.

3. Uruchamianie modalności interpersonalnej, uczniowie tworzą bowiem układ przestrzenny wspólnie, godząc ze sobą różne propozycje, respektując indywidualność przeżyć i prawo każdego uczestnika do własnej interpretacji tekstu, dodatkowo zaspokajają naturalne potrzeby wypowiadania się, komunikowania z innymi, eksponowania potrzeby uznania, wyrażania własnych przeżyć i uczuć, co z kolei gwarantuje prawidłowy i harmonijny rozwój dzieci.

Całościowy ogłód procedury badań przekonuje zatem co do słuszności wykorzystania analizy kinestetycznej w edukacji wczesnoszkolnej. Dzięki niej kontakt dziecka z tekstem literackim nie jest żmudnym i stereotypowym omawianiem, ale staje się wyjątkową przygodą oraz okazją do twórczego działania²⁴, do rozbudzania wyobraźni, do innej niż werbalna wypowiedzi i prezentacji swojej opinii. Między innymi za sprawą takich działań nauczyciel odda w klasie IV czytelnika gotowego do poszukiwania także semantycznych tajemnic skrytych w metaforze²⁵.

Za pomocą informacji zawartej w słowie, odczytanej specyficznie przez każdego uczestnika spotkań, powstaje możliwość konstruowania własnej wizji świata i swego w nim miejsca. Jest to wizja wzbogacona bagażem indywidualnych doświadczeń, oczekiwań i zdeprywowanych potrzeb. Taka formuła jest też swoistym zabezpieczeniem przed pokusą narzucania egzegezy,

²⁴ Por. K. K r a s o Ń: *Liryka dziecięca w edukacji. Polisensoryczne interpretowanie metafor*. „Życie Szkoły” 2002, nr 10, s. 579–584; E a d e m: *Zabawy z wierszami dla najmłodszych*. „Słowo Ojczyste” [Grodno] 2000, nr 9–10, s. 45–50.

²⁵ Potwierdzeniem takiej możliwości na poziomie wczesnoszkolnym jest opublikowana roprawna doktorska Małgorzaty Muszyńskiej: *Metafory w edukacji prymarnej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1999.

jednoznacznej, jedynie słusznej. Taka egzegeza – zgodnie z opinią Małgorzaty Czermińskiej – jest pogwałceniem wolności uczniów jako osób, mających prawo do własnego sądu, a przecież, jeśli wolno im naprawdę „zachować indywidualność, rozwijać wyobraźnię i tworzyć [co stanowi warunki konstytucyjne prezentowanego sposobu pracy z poezją – K.K.] – mogą mieć śmielsze intuicje, świeższą wrażliwość, lepsze wyczucie konkretnego [...] bardziej zdecydowany sąd [...] zawierający ten osobisty grunt, osobiste zaangażowanie, bez którego nie rozwinię się żadna miłość: ani do człowieka, ani wiersza”²⁶.

Działanie wskazujące na zaufanie wobec ucznia, który ma prawo wyrażać siebie na nieograniczoną ilość sposobów²⁷, podejmować dialog z innymi „bez naruszenia ich obszaru intymności”²⁸ – to także komunikat akceptujący i – jak się okazuje – również istotny bodziec do podejmowania aktywności na cechowanej poszukiwaniem rozwiązań. Uczeń staje się pełnoprawnym interpretatorem dzieła, jest też – dzięki działaniu semiologii – podmiotem procesu komunikacyjnego. Jednostka czytająca uczy się swoistej propedeutyki kierowania sobą, sprawstwa, samorealizacji czy nawet autokreacji, kompetencji postulowanej przez najznajniejszych pedagogów²⁹. Tekst zaś potraktowany zostaje „jako akt komunikacji, staje się uczestnikiem rozmaitych gier komunikacyjnych, »znaczy« w systemie kultury, funkcjonując w społeczeństwie staje się tekstem, który nosi piętno swojego czasu”³⁰. Dziecko czyta wówczas utwór literacki rzeczywiście (a nie tylko postulatywnie) na poziomie twórczym, oznacza to, że przetwarza go, rozwija zamysł autora z wyko-

²⁶ M. Czermińska: *Interpretacja tekstu poetyckiego w szkole jako dialog*. W: *Pytanie, dialog, wychowanie*. Red. J. Rutkowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992, s. 206.

²⁷ O takim prawie każdego człowieka mówi K. Ablewicz: *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*. W: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. Palka. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1998, s. 27.

²⁸ H. Krauze-Sikorska: *Personalistyczne ujęcie struktury wychowania w pedagogice twórczości*. W: *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym. Materiały konferencyjne*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej we Wrocławiu, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, 23–25 września 2004, s. 262.

²⁹ Zob. M. Dudzikowa: *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabywania w toku studiów pedagogicznych*. W: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Red. M. Dudzikowa i A.A. Kotusiewicz. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, filia w Białymstoku, 1994, s. 128–129. Autorka pisze o aktywności autokreacyjnej, która jest inicjowaniem i realizowaniem przez jednostkę zadań w celu osiągania we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez tę jednostkę standardami. Dla nas realizacja owych zadań następować będzie w kontekście twórczej interpretacji tekstu poetyckiego.

³⁰ S. Wyślouch: *Analiza strukturalno-semiotyczna*. W: *Kompetencje szkolnego polonisty*. Red. B. Chrzastowska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995, s. 109.

rzystaniem własnych doświadczeń, uruchamia wyobraźnię i myślenie dywergencyjne³¹ oraz uruchamia pełnię swoich możliwości modalnościowych.

I nie chodzi tu wcale o chęć podkreślenia, iż jest to jedynie słuszna droga pracy z liryką w systemie zintegrowanym, o czym już wcześniej wspominałam. Pragnęłam jedynie zwrócić uwagę na możliwość poszukiwania innych form organizowania spotkań z poezją w klasach najmłodszych, starając się równocześnie wskazać na walory strategii kinestetycznej interpretacji, które okazały się za sprawą prezentowanych w pracy badań w pełni potwierdzone. Model kinestetyczny nie jest zatem wyłącznym paradygmatem postępowania podczas opracowania utworu, choć dla pedagogów okazuje się on jednak bardzo istotny. Jest bowiem związany z dotarciem do subiektywnego świata przeżyć każdego dziecka.

Strategia sytuuje się specjalnie w płaszczyźnie edukacji estetycznej, łącząc różne aspekty wiedzy o rzeczywistości i sprzyjając całościowemu poznaniu oraz rozumieniu złożonych zjawisk sztuki i kultury we wzajemnych związkach³². Tu – jak sądzę – warto przywołać myśl Jean-François Lyotarda dotyczącą roli nauczania: jeśli ma ono bowiem zapewnić „nie prostą reprodukcję kompetencji, ale ich postęp, wówczas przekazywanie wiedzy nie może ograniczyć się do przekazywania informacji, ale musi też obejmować nauczanie wszystkich procedur mogących zwiększyć zdolność wiązania ze sobą obszarów, które tradycyjna organizacja wiedzy zazdrośnie izoluje”³³. Twórczy kontakt ze sztuką, różnorodność działań artystycznej natury oraz operowanie językiem symbolu sprzyja integracji sfery emocji i myślenia³⁴. Mobilizuje do wysiłku zmierzającego do poszukiwania siebie. O takim typie wysiłku, wydaje się, pisze I. Wojnar: „ma to być jednak wysiłek duchowy, często nawet nieuświadomiony, pobudzanie wrażliwości, otwarcie na wartości, a jednocześnie zdanie sobie sprawy z tragicznej kontrowersji »doli człowieczej«. Nie jest przecież tak – pisze dalej Wojnar – by sztuka w jakikolwiek sposób miała przygotować człowieka do życia, dać mu gotowe recepty na życie, wskazania i dobre rady. [...] może [jednak] stać się

³¹ Na temat czytania twórczego zob. H. Cybulska: *Krytyczno-twórcze rozumienie tekstów przez dzieci siedmio–dziesięcioletnie*. W: *Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej*. Red. J. Kida. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1991, s. 64 i nast.

³² Wydaje się, iż jest to zgodne z postulatem łączenia wiedzy i doświadczenia uczniów. Zob. J. Gnitecki: *Szkoła i edukacja wobec wyzwań globalnych współczesnego świata*. W: *Wartości – edukacja – globalizacja. Wybrane zagadnienia*. Red. W. Kojas przy współudziale U. Morszczyńskiej. Cieszyn: Uniwersytet Śląski. Filia w Cieszynie, 2002, s. 53.

³³ J.-F. Lyotard: *Kondycja ponowoczesna: raport o stanie wiedzy*. Przekł. M. Kowalska, J. Migasiński. Warszawa: Fundacja „Aletheia”, 1997, s. 145.

³⁴ Zob. B. Smoleńska-Zielińska: *Unia muzyki z plastyką w szkole*. „Plastyka i Wychowanie” 1999, nr 4, s. 54.

istotnym »poruszeniem«, impulsem. Dla jednych – to bardzo niewiele; dla innych – niemal wszystko”³⁵. Na zakończenie jeszcze jedna myśl, będąca trawestacją sentencji autorstwa Marii Jakowickiej, myśl będąca z jednej strony ważnym dla całej idei tej pracy przesłaniem, ale także nadzieją na jej pragmatyczne konsekwencje – zadaniem kształcenia literackiego w wymiarze wskazanym w prezentowanej strategii nie jest uzurpowanie sobie prawa, by „tworzyć człowieka, lecz umożliwienie mu tworzenia siebie”³⁶.

³⁵ I. Wojnar: *Sztuka jako podręcznik życia*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”, 1984.

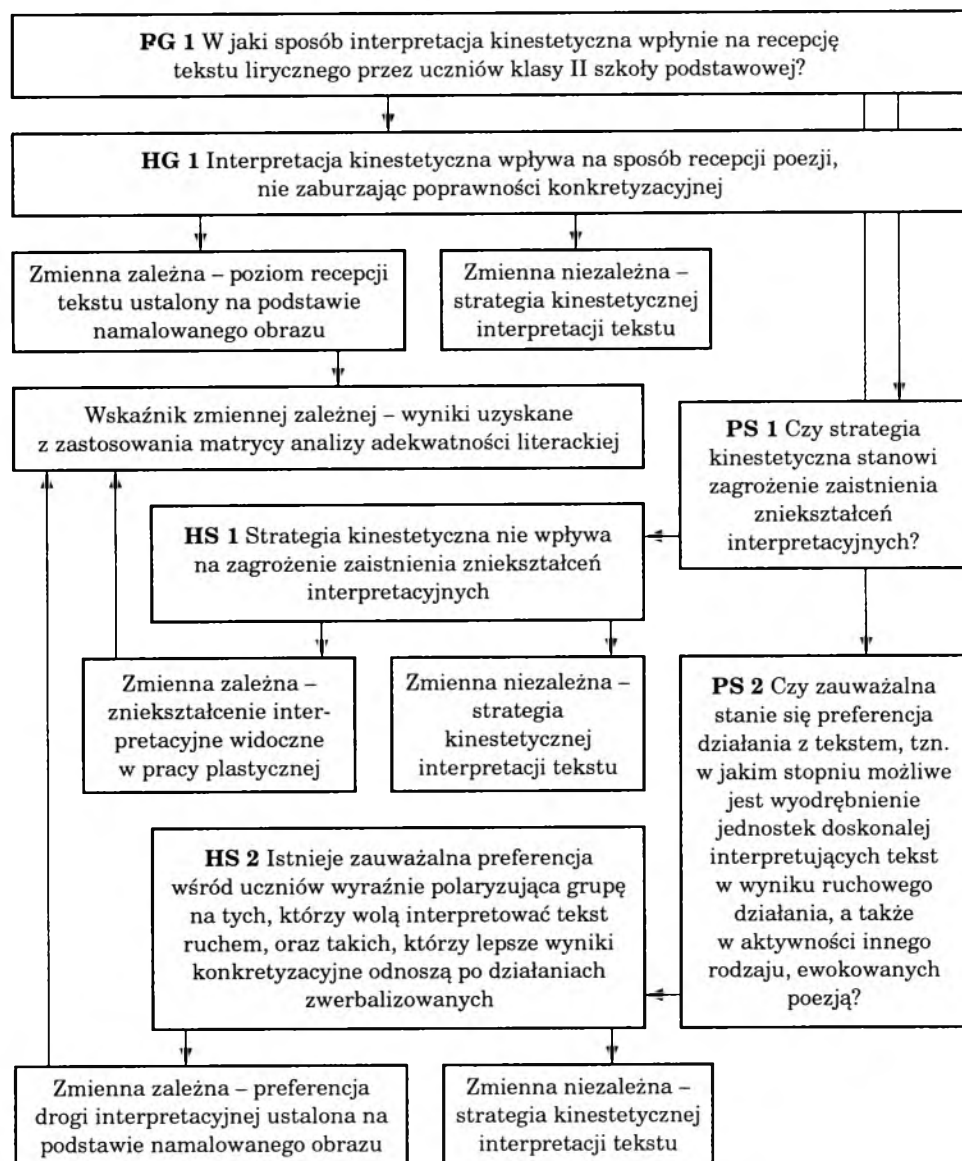
³⁶ Przytaczam za: M. Stodulską: *Wspomaganie rozwoju dziecka w edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*. Red. G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki. Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. T. Kotarbińskiego, 2000, s. 422.

Aneksy

Aneks 1

Schemat 1

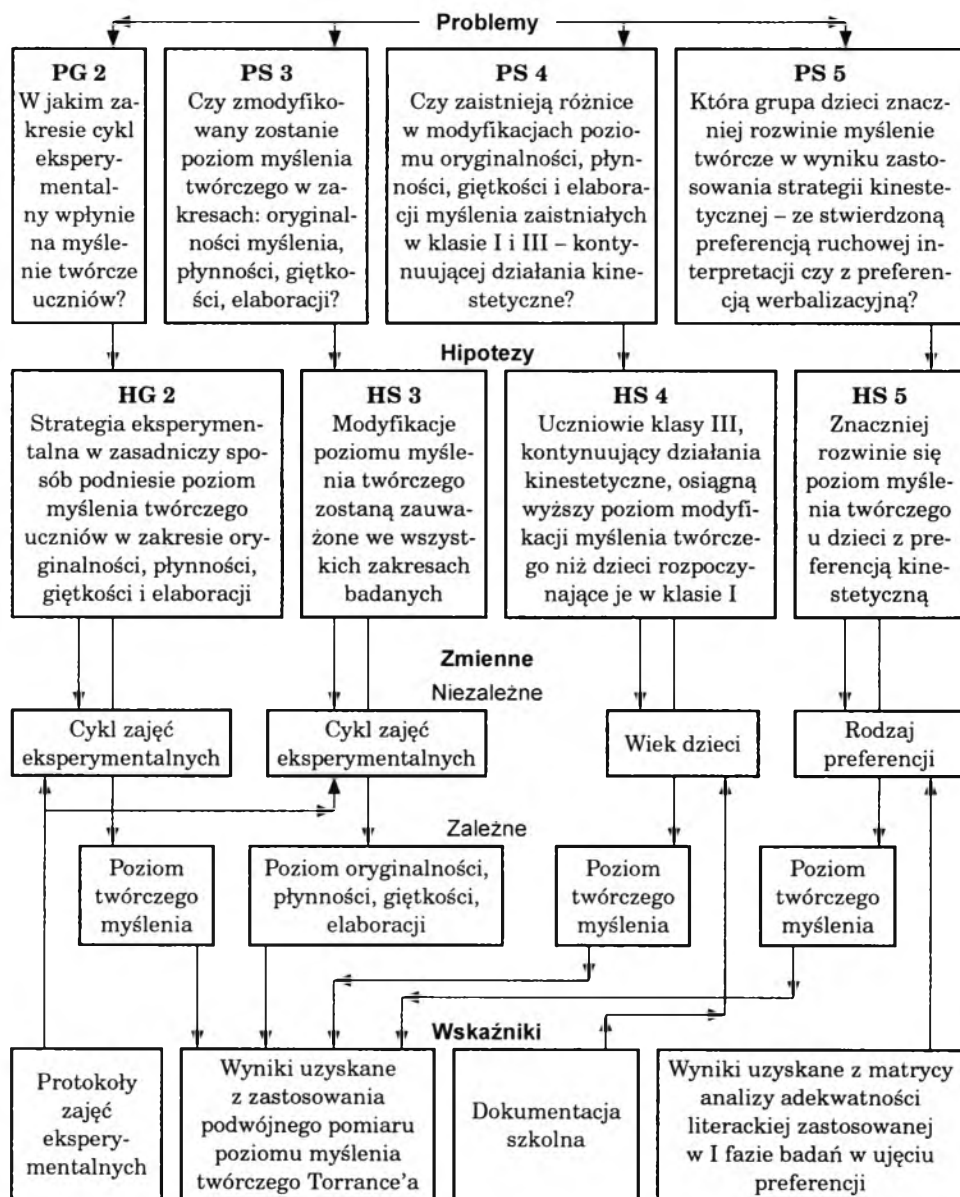
Problemy badawcze, hipotezy i zmienne ustalone dla I fazy dociekań



Aneks 2

Schemat 2

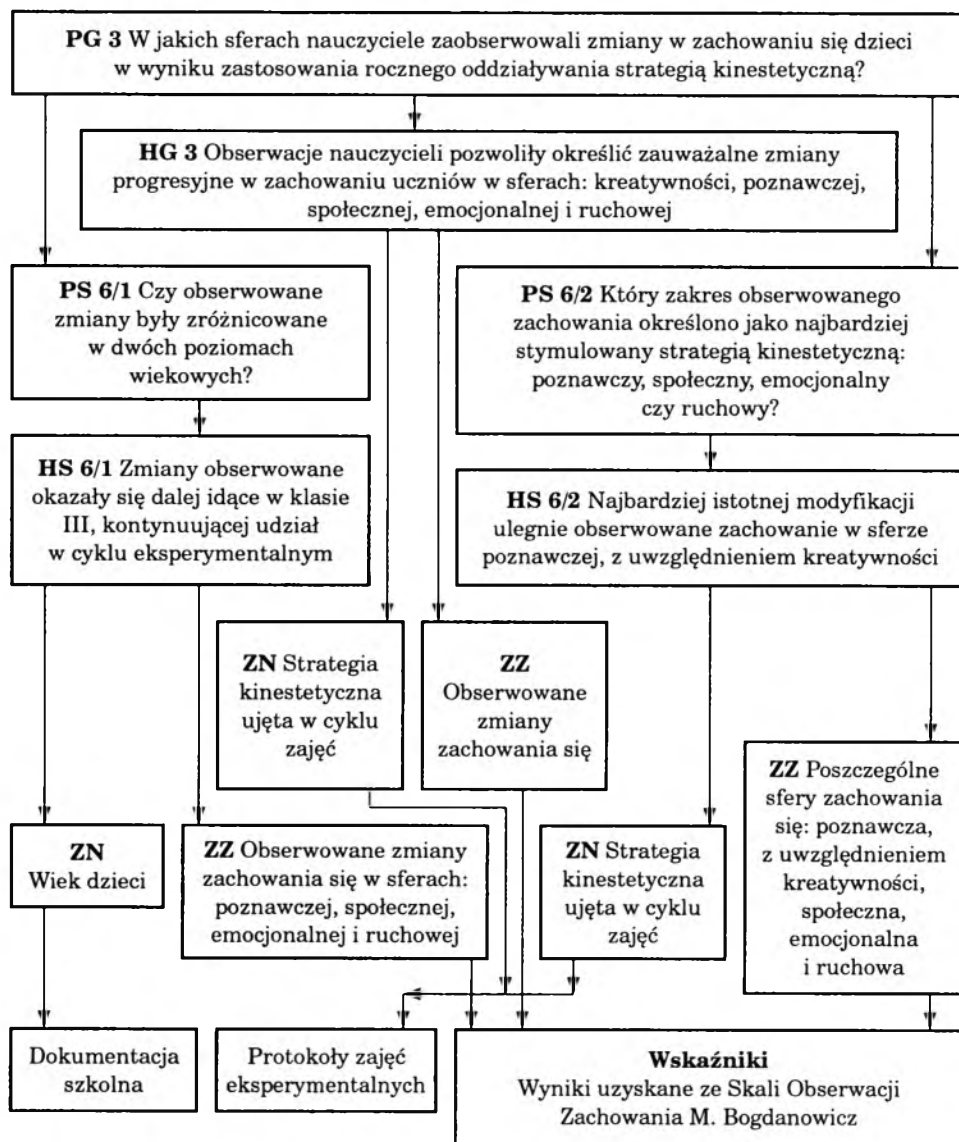
Podstawa metodologiczna rozważań w dywergencyjnym obszarze badań



Aneks 3

Schemat 3

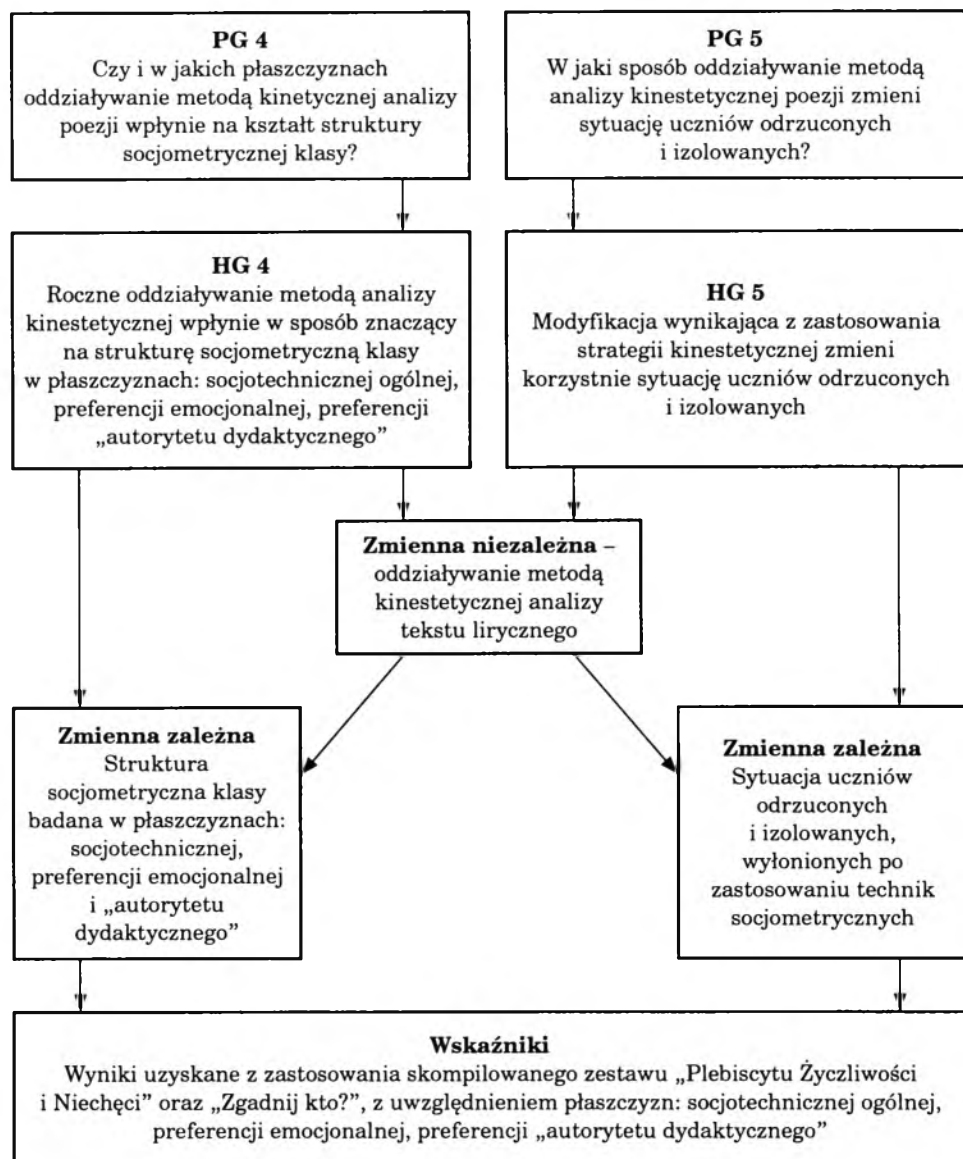
Podstawa metodologiczna rozważań w obszarze obserwowanego zachowania się dziecka



Aneks 4

Schemat 4

Podstawa metodologiczna badań obszaru socjometrii



Aneks 5

Matryca analizy adekwatności literackiej

Imię i nazwisko dziecka:

Wiek:

Wiersz nr:

Autor: Tytuł:

Typ procedury (ruchowa/inna):

R

I

Czy praca plastyczna jest figuratywna (jeśli tak, można podjąć dalszą procedurę oceny)? TAK NIE

| Analizowane aspekty adekwatności literackiej | | |
|--|------------|------------|
| 1 | 2 | 3 |
| Czy na malowance znajdują się obiekty zupełnie niezwiązane z treścią tekstu, przypadkowe lub stanowiące stereotyp? | NIE | TAK |
| Czy na obrazku znajdują się obiekty z wiersza? | TAK | NIE |
| Czy ukazana została sytuacja łącząca obiekty, adekwatnie do treści? | TAK | NIE |
| Czy rozpoznana została metafora tekstu (czy obiekty ukazane są w konotacji realnej)? | TAK | NIE |
| Czy wprowadzono nowe elementy, obiekty rozszerzające akcję, rozbudowujące widzenie akcji tekstu (wykraczanie poza świat przedstawiony, przy zachowaniu podstawy treściowej, antycypacja) | TAK | NIE |

Za każdą odpowiedź znajdującą się w drugiej kolumnie przyznajemy dziecku punkt, za odpowiedź znajdującą się w kolumnie trzeciej nie przyznajemy punktu, zatem przy maksymalnej ocenie adekwatności można otrzymać 5 punktów.

Aneks 6

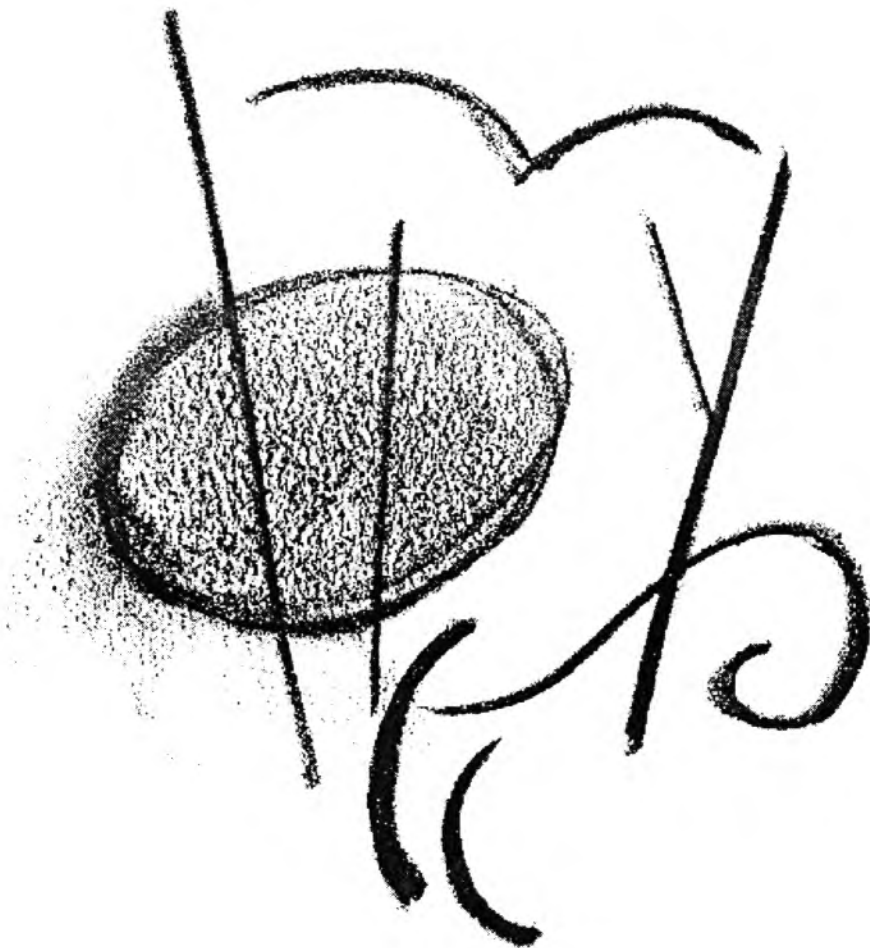
Myślenie Twórcze w Rysunkach

E. Paul Torrance

Booklet A

Nazwisko i imię _____ Wiek _____ Płeć _____ Klasa _____

Szkoła _____ Miasto _____ Data _____



PERSONNEL PRESS A Division of Ginn and Company * A Xerox Education Company
LEXINGTON, MASS.

Tylko dla celów eksperymentalnych

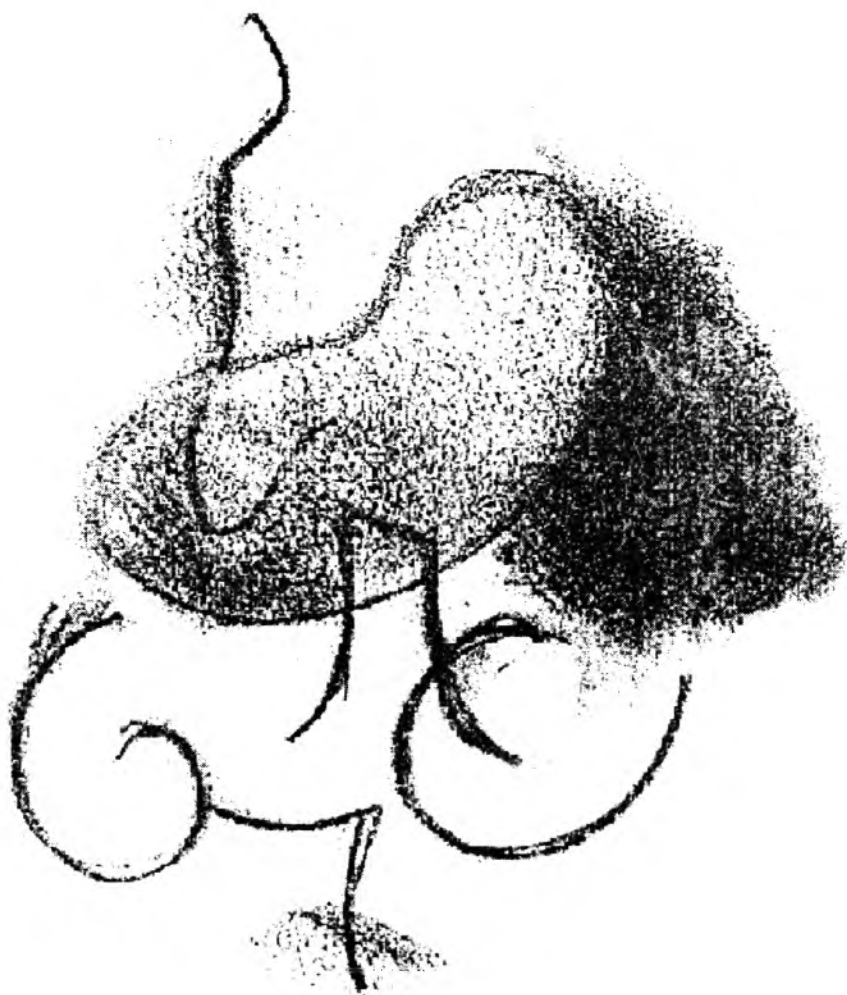
Myślenie Twórcze w Rysunkach

E. Paul Torrance

Booklet B

Nazwisko i imię _____ Wiek _____ Płeć _____ Klasa _____

Szkoła _____ Miasto _____ Data _____



PERSONNEL PRESS A Division of Ginn and Company * A Xerox Education Company
LEXINGTON, MASS.

Tylko dla celów eksperymentalnych

Aneks 7

Zagadki socjometryczne

Wersja A

Imię i nazwisko.....
Klasa..... Szkoła.....

| Rodzaj wyboru „Zgadnij kto?” | Imiona wybieranych dzieci | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| ...jest zawsze uśmiechnięty / uśmiechnięta | | | | | | | | | | | | | | | |
| ...jest najlepszym kolegą / koleżanką | | | | | | | | | | | | | | | |
| ...potrafi się dzielić tym, co ma | | | | | | | | | | | | | | | |
| ...nie zaczepia innych | | | | | | | | | | | | | | | |
| ...pomaga innym, na lekcji i przerwach | | | | | | | | | | | | | | | |
| ...niechętnie pożycza rzeczy | | | | | | | | | | | | | | | |
| ...zaczepia i bije inne dzieci | | | | | | | | | | | | | | | |
| ...nigdy nie pomaga innym | | | | | | | | | | | | | | | |
| ...rzadko się uśmiecha | | | | | | | | | | | | | | | |
| ...nie jest koleżeński | | | | | | | | | | | | | | | |
| Bardzo go / ją lubię | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lubię go / ją najmniej | | | | | | | | | | | | | | | |

Z kim chciałbyś uczyć się wspólnie, dlaczego?
Z kim nie chciałbyś uczyć się wspólnie, dlaczego?

Aneks 8

Wiersze wykorzystane w realizacji eksperymentu w roku szkolnym 2000/2001

Klasa I

Spotkanie 1

Maria Kowalewska

Żółty motyl

Żółty motyl się w liście zabłąkał
razem lata nad sadem, nad łąką...
Razem z nimi upadł na trawę,
pełną kurzu, suchą, żółtawą...
I nikt nie wie – żółtych liści tyle –
co jest liściem, a co żółtym motylem!

Muzyka adekwatna: A. Vollenweider: *Book of roses*, utwór pt. *The five curtains* (czas 1:48)

Spotkanie 2

Anna Kamińska

Ogień

Ma sto czerwonych języków,
Ma sto czerwonych ślepi,
W czerwonym płaszczu chodzi,
Trzaska, parska i ziewa.
Ale w kominie w domu
Nie robi krzywdy nikomu.
Wnet woda w zielonym imbryku
Zamruczy, zaśpiewa...

Muzyka adekwatna: E. Morricone: ścieżka dźwiękowa z filmu *Misja*, cz. 16 *Asuncion* (czas 1:25)

Spotkanie 3

Wanda Grodzieńska

Zawierucha

Przyleciała zawierucha,
Śniegiem dmucha, mrozem chucha,

Pojękuje porywiście
W trzasku bierwion, w wiatru świście.

Przy kominie siądźmy ciasniej,
Radio baje stare baśnie
I oberka gra od ucha,
Aż zdziwiona zawierucha
Przycupnęła za oknami,
Słucha radia razem z nami.

Muzyka adekwatna: G. Holst: *The Planets*, Op. 32, cz. 3 *Mercury* (czas 3:53, fragmenty)

Spotkanie 4

Joanna Kulmowa

Zasypianie hipopotama

Hipopotam taki jest duży,
że choćby się ułożył w największej kałuży
i choćby legowisko trzcunami wymościł –
nie zaśnie od razu w całości.
Najpierw mu zasypia ogonek.
A to za mało jak na taką personę.
Potem nogi.
Ale od nóg do głowy niezły kawał drogi.
Później brzuszysko.
Lecz i to nie wszystko.
Wreszcie jedno ucho.
Wreszcie drugie ucho.
I to ze spaniem jeszcze krucho.
Na koniec jedno oko.
Na koniec drugie oko.
A na ostatku gęba ziewa tak szeroko,
że połyka sen.
Sen taki smaczny i duży,
że przebudzenie
 będzie
 trwało
 jeszcze
 dłużej.

Muzyka adekwatna: H.M. Górecki: *Trzy Utwory w Starym Stylu*, cz. II (czas 2:12, fragmenty)

Spotkanie 5

Zbigniew Jerzyna

Świerk

Pod śniegiem ugina się świerk.
Sarna przebiegła obok.
Pomyślała sarna: „Las to baśń,
a świerk – biały obłok”.

Dopiero gdy wiatr świerkiem poruszył,
obłok zaczął nagle biało prószyć.

Wtedy sarna spostrzegła jeszcze raz,
że nie biegła niebem, lecz przez las.

Muzyka adekwatna: W.A. M o z a r t: *Eine kleine Nachtmusik* G-dur, KV 525, cz. III *Menuetto*
(czas 2:16)

Spotkanie 6

Tadeusz Kubiak

Niby obłoki

Popatrz w górę,
wysoko,
przypatrz się dobrze
obłokom.

Te są podobne
do koni.
Kto na nich cwałuje,
goni?

Inne – podobne są
domom.
Kto mieszka w nich –
nie wiadomo.

A jeszcze inne
jak pianka,
jak bita, śnieżna
śmietanka.

Nie wiemy, kto pije
rano
ciepłe kakao
z tą pianą...

Nagle powiało.
Wiatr! Wiatr!

Domy rozwiało.
Piankę rozwiało.
Konie pognało
w świat.

Muzyka adekwatna: E. Grieg: *Peer Gynt*, Suita nr 1, op. 46 *Taniec Anitry* (czas: 3:30)

Spotkanie 7

Witold Zechenter

Ptaki. (Studium ornitologiczne)

Czasem się ptaki zrywają i lecą
całym stadem
tuż koło głowy
Czynią tak mewy na sopockim moło
(zwłaszcza po sezonie)
albo gołębie na krakowskim Rynku
Lecą
nie zważając na mnie
czuję woń lotu
czasem dotknięcie skrzydła na czole
Zataczają szerokie półkole
i znowu opadają
na twardy bruk
czy miękką pościel morza
jakby niepomne swojego zwycięstwa
nad przestrzenią
i nad człowiekiem
Ptaki
symbole wolności –
A wiem
że w nocy
śni im się sen skrzydlaty:
lecą stadami w przepaść czarnego nieba
ażeby z jego dna
wydziobać złote okruchy
gwiazd –

Muzyka adekwatna: J. Menzel: *Timbuktu. (Repryza)*, z płyty A.M. Jopek *Jasnośćszenie* (czas 2:00)

Spotkanie 8

Joanna Kulmowa

Wiatr północny

Wiej wiatr zimny,
 porywisty
 od północy na południe i zachód.
 Wypisuje do ptaków listy
 alfabetem wiosennych zapachów.
 Zapachami rozmokłej łąki –
 Żeby to przeczytały skowronki.
 Zapachami nadrzecznych traw –
 Żeby gęsi wróciły nad staw.
 Zapachami pąków nabrzmiątych –
 Żeby szpaki i słowiki przyleciały,
 Zapachami nagrzaných dachów.
 Zapachami mokrego piachu.
 I roztopów na drogach.
 I błota.
 I próchnicy
 rozmytej deszczem.
 I wilgotnych porostów na płotach.
 I zieleni, której nie ma jeszcze.
 I owadów.
 I zbudzonych żab.
 I sosen.

A nie wierzysz –
 To wybiegnij pod wiatr
 I przewąchaj pismo nosem.

Muzyka adekwatna: J. Williams: ścieżka dźwiękowa z filmu *Jurassic Park*, utwór *End of Credits* (czas: 3:25)

Spotkanie 9

Karolina Kusek

Atak wiosny

Gdy zapala się słońko,
 gdy śnieg prószy z deszczem,
 zima czuje się kiepsko.
 Ma silne
 dreszcze.
 Gdy zadrąśnie
 ją krokus

szpicem parasolki,
Zima skręca się z bólu.
Oj, oj! – krzyczy –
Kolki!

A gdy już ją dolecą
świergoty radosne,
zima umiera –
na atak...
wiosny.

Muzyka adekwatna: J.F. Ha e n d e l: *Concerto Grosso Nr 26 Fireworks Music* (czas 10:52 – wykorzystano ok. 3 min. *Wstępu*)

Spotkanie 10

Józef Ratajczak

Liście

Liście są dla wiatru instrumentem,
ługowiskiem ciepłym są dla kreta,
dla wiewiórek są czarownym miastem
rozrośniętym
do wymiaru światów...

A dla pszczoły – tylko drogowskazem
do kwiatu.

Muzyka adekwatna: C. D e b u s s y: *Preludium „Dziewczyna o włosach jak len”* (czas 2:33)

Spotkanie 11

Joanna Papuzińska

Już się słońce...

Już się słońce chyli do ziemi,
już jesteśmy drogą zmęczeni.
Nad leniwym strumieniem
czy pod sosny ramieniem
ułożymy się do snu?
Czy wśród puchatych ostów?
Tam, gdzie stoi brzoza smutna,
rozepniemy namiot z płótna.
Rozpalimy ogień
pod gwiazdami, chmurami,
pod złotymi iskrami
zaśpiewamy sobie.

Muzyka adekwatna: C. S a i n t - S a e n s: *Karnawał Zwierząt – „Łabędź”* (czas 3:25)

Spotkanie 12

Zofia Bronikowska

Żabi koncert

Idzie rak nieborak
na wieczorny koncert
żab.

Włożył frak. Piękny frak.
W klapę fraka wetknął
kwiat.

Wąs podkreślił zadzierżyście,
Idzie szybko, zamasyżście
Nad zielonomodry
staw.

Wtem mu drogę zabiegł wiatr
i szepleniąc szepnął
tak:

– Panie Raku Nieboraku!
Co się stało, mówić strach!
Dzisiaj rano niespodzianie
przyszły boćki na śniadanie,
zjadły dy-ry-gen-ta żab!
I solistę!
Klarnecistę!
I basistę!
I flecistę!...
Nie ma już kapeli żab!

Zasmucił się srodze
rak. I zawrócił rad nierad
w stronę domu,
wolno...
wspak...

Muzyka adekwatna: W. A. M o z a r t: *Marsz turecki* z Sonaty A-dur, KV 331 (czas 3:55)

Spotkanie 13

Kazimiera Iłakowiczówna

Zatkane uszy

Pożółkły liście wszędzie...
Stoi na głowie łabędzik.

Pyta go mądra kaczką:
„Powiedz, co to ma znaczyć?”

Przestrzega wodna kurka:
„Zbyt długo dajesz nurka.”

A tych wszystkich napomnień szkoda,
Bo on ma uszy pod wodą.

Muzyka adekwatna: E. Morricone: ścieżka dźwiękowa z filmu *Misja*, cz. II *Falls* (czas 1:53)

Spotkanie 14

Julian Tuwim

Dwa wiatry

Jeden wiatr – w polu wiał,
Drugi wiatr – w sadzie grał:
Cichuteńko, leciuteńko,
Liście pieścił i szeleścił
Mdlał...

Jeden wiatr – pędziwiatr!
Fiknął kozła, plackiem spadł,
Skoczył, zawiał, zaszybował,
Świdrem w górę zakołował
I przewrócił się, i wpadł
Na szumiący, senny sad,
Gdzie cichutko i leciutko
Liście pieścił i szeleścił
Drugi wiatr...

Sfrunął śniegiem z wiśni kwiat,
Parsknął śmiechem cały sad,
Wziął wiatr brata za kamrata,
Teraz z nim po polu lata,
Gonią obaj chmury, ptaki,
Mkną, wplątują się w wiatraki,
Głupkowate mylą śmigi,
W prawo, w lewo, świst, podrygi,
Dmą płucami ile sił,
Łobuzują, pal je lichol!...

A w sadzie cicho, cicho...

Muzyka adekwatna: P. Czajkowski: Suita z baletu *Jezioro łabędzie*, op. 20, cz. I

Spotkanie 15

Monika Witan¹

Sny
Te dobre i te złe,
co decydują o naszym humorze,
o nastawieniu do świata,
jedną mają wadę:
gdy słońce zaświeci,
gdzieś znikają.

Muzyka adekwatna: A. D w o r z a k: *Humoreska* (czas 3:24)

Spotkanie 16

Jerzy Harasymowicz

Mój dom

Mój dom
to kartka papieru
zabudowana słowami

Teraz jesienią
mknie
płynie nad nią
tylko
dym pióra

Muzyka adekwatna: G. H o l s t: *The Planets*, op. 32, część II *Venus*, Adagio (fragment inicjalny)

Klasa III

Spotkanie 1

Mieczysław Stanclik

Lato II

Ważki wiążą kokardy trzinom.
Pszczoły całe w słońcu i w miodzie.
Obok brzegu – rozchwiane łoziny
po kolana w zielonej wodzie.

¹ Wiersz zamieszczony w: *Pomosty. Marzenia, lęki i fascynacje dzieci i młodzieży Europy*.
Red. S. S r o k o w s k i. Wrocław: Izba Wydawnicza „Światowit” 1998, s. 43.

W czterech ścianach dębowej dziupli
 – przed ślepotą słonecznych iskier –
 czarną głowę pod skrzydła tuli
 maleńkiego wieczoru pisklę.

Muzyka adekwatna: E. Grieg: *Peer Gynt, Suita nr 1*, op. 46 *Poranek* (czas 3:53)

Spotkanie 2

Zbigniew Herbert

Pudełko zwane wyobraźnią

Zastukaj palcem w ścianę –
 z dębowego klocka
 wyskoczy
 kukułka.

Wywoła drzewa
 jedno i drugie
 aż stanie
 las.

Zaświstaj cienko –
 a pobiegnie rzeka,
 mocna nić,
 która zwiąże góry z dolinami.

Chrząknij znacząco –
 oto miasto
 z jedną wieżą,
 szczerbatym murem
 i domkami żółtymi
 jak kostki do gry.

Teraz
 zamknij oczy –
 spadnie śnieg,
 zgasi
 zielone płomyki drzew,
 wieżę czerwoną...

Pod śniegiem
 jest noc,
 z błyszczącym zegarem na szczycie,
 sową krajobrazu

Muzyka adekwatna: R. Janson: *Trzeci wymiar*, utwór *Sopot* (czas 3:00)

Spotkanie 3

Joanna Papużyńska

Biały okręt

Kiedy zgasi się lampę wieczorem,
blade światło zagląda do mnie
przez malutką szparkę w zasłonie.

Uchylam jej i patrzę
W górę, nad dachy mokre.
To neonowy okręt! Biały okręt!
Stoi na czarnym morzu,
wiatr mu żagle wydyma,
nigdzie nie może popłynąć,
bo marynarzy nie ma.
Świeci światłem srebrzystym,
co wieczór czeka na mnie...

Aż kiedyś wyjdę z łóżka,
Cicho na dach się wdrapię,
wskoczę na okręt, kotwicę wyciągnę z wody – i jazda!
Popłynę po czarnym morzu
do tej latarni morskiej,
co się nazywa „Gwiazda”.

Muzyka adekwatna: A. Vollenweider: *Behind the Gardens*, utwór *Hands and clouds* (czas 2:19)

Spotkanie 4

Edward Szymański

Mróz

Chodził malarz od chaty
do chaty,
wszystkie szyby malował nam
w kwiaty –
wszystkie okna malował
srebrzyście
w małe gwiazdki i w palmowe
liście.

A choć każdy
z malarzem się spotkał,
nikt go nie chciał zaprosić
do środka,

nikt go nie chciał zaprosić
do chaty –
nikt za pracę nie dał
zapłaty...

Muzyka adekwatna: E n y a: *The memory of trees*, utwór *From where I am* (czas 2:20)

Spotkanie 5

Józef Ratajczak

Pożegnanie baśni

Jeśli już zaczniesz
wszystko widzieć wyraźnie,
blask od cienia
odróżnisz –
odejdą baśnie,
by nigdy nie powrócić

Zwierzęta mówić przestaną,
czary odlecą z przedmiotów,
wieloryb się zmieni w butelkę tranu
a słońce – w kroplę potu

Muzyka adekwatna: A. B a d a l a m e n t i: ścieżka dźwiękowa z filmu *Twin Peaks*, fragment 1 *Twin Peaks theme* (czas 5:06 – wykorzystano część początkową ok. 3 min.)

Spotkanie 6

Zygmunt Ławrynowicz

Kamyk

strumienie lat
i wodospady zdarzeń
wypolerowały mu ciało
w gładką doskonałość

w głębi tego kamyka
pod jego geometryczną skórą
żyje dalej piękna chropawość
i długie blizny szczelin
bolą bezgłośnie

Muzyka adekwatna: C l a n n a d: *Macalla*, utwór *Caislean Oir* (czas: 2:00)

Spotkanie 7

Roman Gorzelski

Dzieci

Najpierw chcą być dorosłymi przymierzają
ich ubrania kapelusze pantofle buty do konnej jazdy
rewolwery: bach! bach! bach! strzelają ustami
potem zajmują ich miejsca w fabryce w domu
przy stole przy telewizorze w kolejce
ojcowie i matki cicho ich opuszczają
a kiedy dzieci stwierdzają
że zajęli cały stan posiadania rodziców
są już samotni i wtedy
płaczą cicho
nocą

Muzyka adekwatna: J. M. J a r r e: *Concerts in China Part II*, utwór: *Souvenir of China*. Bonus Track (czas 3:00, fragmenty)

Spotkanie 8

Tadeusz Kubiak

Wiosenne drzewa

Położ dłonie na korze
twardej, szorstkiej jak orzech,
czujesz, jak o tej porze
bije serce w pniu?

W dębie – serce dębowe,
w brzozie – serce brzozowe,
w wierzbie – serce wierzbowe,
serca żywych drzew.

Przyłóż ucho do drzewa...
Czy słyszysz, jak w nim śpiewa
rozigrana ulewa,
ten wiosenny deszcz?

Z pąków gęstych, zielonych
drzewom przed naszym domem
wiosna rzeźbi korony.
Koronacja drzew.

Jaworów – na wyżynach,
jesionów – na nizinach,
wierzb pękających w dolinach
wyzłoconych rzek.

Przytul się do gałęzi,
patrz, wiatr chmury rozpędził
i uśmiecha się księżyc
do wesołych drzew.

Muzyka adekwatna: E n y a: *The memory of trees*, utwór: *The memory of trees* (czas 4:18)

Spotkanie 9

Joanna Kulmowa

Piosenka o wesołości

Wesołość –
krągłe obłe słowo.
Dojrzewa na drzewach
jej owoc.

Na gałęzi
owoc – balon na uwięzi.
Nim go połkniesz
śmiechem w gardle zaswędzi.
Nim powąchasz
zakręci w oku
miąższ napęczniały od soku.

Zjesz ten owoc łapczywie
I nagle
pestka
stanie ci smutkiem w gardle

Muzyka adekwatna: In Existence: *Beautiful world* (czas ok. 2:00)

Spotkanie 10

Halina Poświatowska

drzewo na palcach staje
w niebo zagłąda
niecierpliwie
na gałęziach liczy

ile dni
trwa podróż
kiełków zielonych
z głębi na powierzchnię
wychodzą
oczyrna w korze
dziwią się ziemi

Muzyka adekwatna: F. S c h u b e r t: *Serenada* (czas 3:33)

Spotkanie 11

Anna Bober²

Życie

Życie, jak życie, wstaje o świcie.
Budzi się, wstaje i...
znaki nam daje,
że jest już, że wstało i że się ubrało.
A nawet, że zjadło śniadanie
i teraz zaczyna pranie.
Czasami życie wesołe jest –
daje nam wtedy wesoły śmiech,
czasami zabiera nas na lody,
czasami bawi się z nami w podchody.
Ale gdy chmurka słońce zakryje,
wtedy udaje, że nie żyje...
Cichnie potem niebo,
cichnie także las.
Umiera wtedy życie
takie, co żyje w nas.
Umiera wtedy życie
by znów wstać o świcie,
by zabrać nas na lody
i bawić się w podchody...

Muzyka adekwatna: W. A. M o z a r t – *Divertimento D-dur*, KV 251, część *Menuetto* (czas 3:52)

Spotkanie 12

Danuta Wawiłow

Wędrownika

Pewnego dnia
wyjdę z domu o świcie,
tak cicho,
że nawet się nie zbudzicie.
I pójdę,
i będę wędrować po świecie,
i nigdy mnie nie znajdziecie.

I nie wezmę ze sobą nikogo,
tylko tego małego chłopaka,
co wczoraj na schodach płakał

² Utwór zamieszczony w: *Pomosty. Marzenia, lęki i fascynacje dzieci i młodzieży Europy...*, s. 34.

i bał się wrócić do domu,
a dlaczego –
to tego
nie chciał powiedzieć nikomu.

I jeszcze weźmiemy ze sobą
tego czarnego kotka,
co miauczy zmarznięty na progu,
i każdy odpycha go nogą,
i nie chce go wpuścić do środka.
I to nie obchodzi nikogo,
że on tak płacze na progu.

I jeszcze weźmiemy ze sobą
te dwa uschnięte drzewa,
co stoją przed naszym domem,
te dwa uschnięte drzewa,
co nigdy nie były zielone,
i chciałyby uciec do lasu
od kurzu
i od hałasu,
i żeby ptak na nich usiadł,
i żeby im zaśpiewał.

I będziemy tak szli i szli,
drogami, lasami, polami,
i każdy dzieciak,
i każdy pies
będzie mógł iść razem z nami.

I będziemy tak szli i szli
przez wsie, przez miasta, przez góry,
przez morza, przez gwiazdy, przez chmury,
aż kiedyś,
po latach wielu,
staniemy wreszcie u celu.
I będzie tam ciepła ziemia
i dużo, dużo nieba,
i każdy
będzie miał to,
czego najbardziej mu trzeba.

I na zielonej trawie
różne zwierzęta
będą się z nami bawić
w berka i w chowanego.
I nikt nikogo
nie będzie się bać.

I nikt z nikogo
nie będzie się śmiać.
I każdy
będzie rozumiał każdego.

I będzie wspaniale!
Tak!
I niczego
nie będzie nam brak!
I tęsknić nie będę wcale!
I tylko czasami, czasami
pomyślę,
że byłoby dobrze,
gdybyście wy
byli z nami...

Muzyka adekwatna: S. B a r b e r: *Adagio for strings* (fragmenty początkowe ok. 3 min.)

Spotkanie 13

Tadeusz Różewicz
Kto mi związał ręce
stawiam znaki na drodze
ten oznacza ptaka
ten niebo
ten oznacza ptaka
bez nieba
bez skrzydeł
bez oka
to nie są ręce złożone do lotu

Muzyka adekwatna: F. C h o p i n: *II Sonata b-moll*, op. 35, *Marsz żałobny* (czas: około 3 min. części wstępnej)

Spotkanie 14

Bartek Gałęski
*Strach*³
Jest jak koniec
W jednej chwili atakuje
Tysiącem myśli
Idzie ze mną przez całe życie
Ciągłe depcze mi po piętach

³ Ibidem, s. 46.

Jest szybki
 Atakując swoim ostrzem
 On jedyny pomoże lub zabije
 Jak z nim żyć

Muzyka adekwatna: H.M. Górecki: *Trzy Utwory w Starym Stylu*, cz. III (czas 4:28)

Spotkanie 15

Edward Stachura

inc. Odnalazły się marzenia [...]

Odnalazły się marzenia
 które włożyłem kiedyś
 do dziurawej kieszeni
 gdy noc
 wielka wrona
 leciała do rzeki przejrzystej – dobrej
 Tamtej nocy
 nietoperze pożarły wszystkie gwiazdy
 białe motyle
 zostały tylko czarne motyle
 Prawda była wtedy jak księżyc
 toczący się po gładkim zwierciadle
 przez cztery tygodnie
 Odnalazły się marzenia
 gruby kij dębowy

Muzyka adekwatna: K. Szymanowski: *Etiuda b-moll*, op. 4 nr 3, wersja orkiestrowa (czas 5:55)

Spotkanie 16

Alicja Ungeheuer-Gołąb

zbudowałam sobie dom we śnie
 z oknami ze światła
 i w tych oknach ze światła z kwiatami
 w domu ściany były pobielane
 a pachniało koprem i wanilią
 zbudowałam sobie dom
 ale pusty
 po dębowych podłogach nikt nie stapał
 nikt nie podlewał pelargonii
 budując swój dom we śnie
 zapomniałam o tobie i o sobie
 zapomniałam

Muzyka adekwatna: A. Diehm: *Songs of Sanctuary, Hymn* (czas 2:37)

Aneks 9

Ocena zgodności ocen sędziów kompetentnych⁴

Tabela 1

**Zestawienie pomocnicze do obliczania współczynnika W
(szkoła społeczna)**

| Osoby badane | Werdykty sędziów | | | Obliczenia | | |
|--------------|------------------|------|-----|------------|-------------|---------------|
| | A | B | C | R_j | $ R_j - M $ | $(R_j - M)^2$ |
| 1 | 9 | 5 | 11 | 25 | 0,5 | 0,25 |
| 2 | 7,5 | 3 | 7,5 | 18 | 7,5 | 56,25 |
| 3 | 4 | 3 | 7,5 | 14,5 | 11 | 121 |
| 4 | 15 | 13 | 16 | 44 | 18,5 | 342,25 |
| 5 | 5 | 9 | 12 | 26 | 0,5 | 0,25 |
| 6 | 13,5 | 15,5 | 15 | 44 | 18,5 | 342,25 |
| 7 | 2 | 6,5 | 4 | 12,5 | 13 | 169 |
| 8 | 6 | 1 | 2,5 | 9,5 | 16 | 256 |
| 9 | 12 | 10 | 13 | 35 | 9,5 | 90,25 |
| 10 | 11 | 8 | 9 | 28 | 2,5 | 6,25 |
| 11 | 1 | 3 | 1 | 5 | 20,5 | 420,25 |
| 12 | 7,5 | 6,5 | 5 | 19 | 6,5 | 42,25 |
| 13 | 16 | 15,5 | 14 | 45,5 | 20 | 400 |
| 14 | 10 | 13 | 6 | 29 | 3,5 | 12,25 |
| 15 | 3 | 11 | 2,5 | 16,5 | 9 | 81 |
| 16 | 13,5 | 13 | 10 | 36,5 | 11 | 121 |
| Razem | | | | 408 | | 2460,50 |

Poprawka na rangi wiązane: $T_A = 1$; $T_B = 5$; $T_C = 1$ stąd: $\sum T_i = 7$

$$W = \frac{2460,50}{1/12 \times 3^2 (16^3 - 16) - 3 \times 7} = 0,810$$

⁴ Ze względu na ilość ocenianych prac, dokonano rangowania średnich wyników uzyskanych przez poszczególne dzieci (ze wszystkich wykonanych przez nie prac), przypisując im rangi od 1 do 16 w szkole SS i od 1 do 12 w populacji SP. Najwyżej ocenione dziecko otrzymało rangę 1, najniżej 16 (12). Dokonano tego w odniesieniu do każdego werdyktu jednego z trzech sędziów kompetentnych. Uzyskano zatem trzy niezależne rangowania, które porównano, chcąc określić stopień ich zgodności.

$(r_r)^2 = 51\%$ wariancji wspólnej ocen, tłumaczonej przez wartość $W = 0,810$
 istotność: $\chi^2 = 3 (16 - 1) \times 0,810 = 36,45$

Tabela 2

Zestawienie pomocnicze do obliczania współczynnika W
(szkoła prywatna)

| Osoby badane | Werdykty sędziów | | | Obliczenia | | |
|--------------|------------------|-----|-----|------------|-------------|---------------|
| | A | B | C | R_j | $ R_j - M $ | $(R_j - M)^2$ |
| 1 | 11,5 | 12 | 12 | 35,5 | 16 | 256 |
| 2 | 5 | 5 | 5 | 15 | 4,5 | 20,25 |
| 3 | 2 | 2 | 2 | 6 | 13,5 | 182,25 |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 3 | 6,5 | 42,25 |
| 5 | 3 | 4 | 6,5 | 13,5 | 6 | 36 |
| 6 | 4 | 7 | 8 | 19 | 0,5 | 0,25 |
| 7 | 11,5 | 11 | 10 | 32,5 | 13 | 169 |
| 8 | 8 | 7 | 6,5 | 21,5 | 2 | 4 |
| 9 | 9 | 3 | 9 | 21 | 1,5 | 2,25 |
| 10 | 10 | 7 | 11 | 28 | 11,5 | 132,25 |
| 11 | 6,5 | 9,5 | 4 | 20 | 0,5 | 0,25 |
| 12 | 6,5 | 9,5 | 3 | 19 | 0,5 | 0,25 |
| Razem | | | | 234 | | 845 |

Poprawka na rangi wiązane: $T_A = 1$; $T_B = 2,5$; $T_C = 0,5$ stąd: $\sum T_i = 4$

$$W = \frac{845}{1/12 \times 3^2 (12^3 - 12) - 3 \times 4} = 0,663$$

$(r_r)^2 = 24,4\%$ wariancji wspólnej ocen, tłumaczonej przez wartość $W = 0,663$
 istotność: $\chi^2 = 3 (12 - 1) \times 0,663 = 21,88$

Aneks 10

Wyniki uzyskane przez uczniów III klasy eksperymentalnej

| Lp. | Uczniowie | Pretest | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|-----------|----------|-----|-----|----------|-----|-----|--------------|-----|-----|-----|-------|----|------------|-----|-----|-----|
| | | płynność | | | giętkość | | | oryginalność | | | | | | staranność | | | |
| | | | | | | | | rysunek | | | | tytuł | | | | | |
| | | A2 | A3 | R | A2 | A3 | R | A1 | A2 | A3 | R | A1 | A2 | R | A1 | A2 | A3 |
| 1. | Gosia | 10 | 23 | 33 | 6 | 13 | 19 | 0 | 15 | 23 | 38 | 2 | 2 | 4 | 19 | 74 | 3 |
| 2. | Dominika | 2 | 8 | 10 | 2 | 7 | 9 | 4 | 3 | 7 | 14 | 2 | 2 | 4 | 21 | 26 | 20 |
| 3. | Karolina | 6 | 3 | 9 | 6 | 3 | 9 | 5 | 8 | 7 | 20 | 3 | 10 | 13 | 11 | 36 | 9 |
| 4. | Marta | 4 | 7 | 11 | 4 | 7 | 11 | 0 | 8 | 7 | 15 | 2 | 1 | 3 | 19 | 46 | 16 |
| 5. | Magda | 10 | 14 | 24 | 10 | 13 | 23 | 3 | 12 | 21 | 36 | 1 | 8 | 9 | 18 | 37 | 23 |
| 6. | Daria | 3 | 6 | 9 | 3 | 6 | 9 | 4 | 4 | 7 | 15 | 2 | 4 | 6 | 14 | 20 | 20 |
| 7. | Agata | 6 | 11 | 17 | 4 | 9 | 13 | 5 | 8 | 5 | 18 | 1 | 2 | 3 | 3 | 28 | 7 |
| 8. | Kasia | 8 | 13 | 21 | 6 | 8 | 14 | 3 | 18 | 11 | 32 | 1 | 1 | 2 | 9 | 62 | 6 |
| 9. | Jacek | 7 | 8 | 15 | 5 | 4 | 9 | 5 | 21 | 8 | 34 | 1 | 7 | 8 | 7 | 6 | 16 |
| 10. | Łukasz | 10 | 15 | 25 | 8 | 12 | 20 | 5 | 20 | 23 | 48 | 1 | 2 | 3 | 25 | 90 | 22 |
| 11. | Szymon | 9 | 1 | 10 | 8 | 0 | 8 | 4 | 8 | 0 | 12 | 0 | 4 | 4 | 4 | 50 | 0 |
| 12. | Adam | 7 | 15 | 22 | 7 | 13 | 20 | 5 | 23 | 34 | 62 | 3 | 6 | 9 | 13 | 22 | 0 |
| 13. | Jaś | 6 | 6 | 12 | 5 | 4 | 9 | 5 | 25 | 5 | 35 | 2 | 2 | 4 | 12 | 44 | 22 |
| 14. | Andrzej | 10 | 17 | 27 | 8 | 14 | 22 | 3 | 25 | 33 | 61 | 1 | 10 | 11 | 13 | 58 | 10 |
| 15. | Michał | 5 | 6 | 11 | 5 | 6 | 11 | 3 | 12 | 10 | 25 | 2 | 5 | 7 | 11 | 26 | 17 |
| 16. | Marcin | 4 | 4 | 8 | 4 | 4 | 8 | 5 | 2 | 2 | 9 | 1 | 2 | 3 | 17 | 12 | 7 |
| Razem | | 107 | 157 | 264 | 91 | 123 | 214 | 59 | 212 | 203 | 474 | 25 | 68 | 93 | 216 | 637 | 198 |

Tabela 3

(szkoła społeczna) Test Myślenie Twórcze w Rysunkach

| | Posttest | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------|----------|-----|-----|----------|-----|-----|--------------|-----|-----|------|-------|-----|------------|-----|-----|-----|------|
| | płynność | | | giętkość | | | oryginalność | | | | | | staranność | | | | |
| | | | | | | | rysunek | | | | tytuł | | | | | | |
| R | A2 | A3 | R | A2 | A3 | R | A1 | A2 | A3 | R | A1 | A2 | R | A1 | A2 | A3 | R |
| 96 | 10 | 29 | 39 | 9 | 17 | 26 | 5 | 22 | 59 | 86 | 0 | 0 | 0 | 10 | 19 | 51 | 80 |
| 67 | 10 | 10 | 20 | 6 | 9 | 15 | 2 | 15 | 21 | 38 | 1 | 13 | 14 | 7 | 39 | 25 | 71 |
| 56 | 10 | 30 | 40 | 6 | 19 | 25 | 0 | 30 | 47 | 77 | 2 | 6 | 8 | 15 | 37 | 41 | 93 |
| 81 | 10 | 29 | 39 | 10 | 19 | 29 | 5 | 27 | 41 | 73 | 1 | 4 | 5 | 12 | 26 | 34 | 72 |
| 78 | 10 | 34 | 44 | 10 | 25 | 35 | 0 | 30 | 53 | 83 | 1 | 20 | 21 | 27 | 59 | 55 | 141 |
| 54 | 10 | 34 | 44 | 9 | 14 | 23 | 0 | 34 | 45 | 79 | 2 | 4 | 6 | 12 | 24 | 31 | 67 |
| 38 | 9 | 32 | 41 | 8 | 14 | 22 | 5 | 13 | 32 | 50 | 1 | 3 | 4 | 10 | 27 | 80 | 117 |
| 77 | 10 | 34 | 44 | 9 | 21 | 30 | 5 | 17 | 59 | 81 | 1 | 10 | 11 | 8 | 46 | 96 | 150 |
| 29 | 10 | 30 | 40 | 9 | 18 | 27 | 5 | 26 | 59 | 90 | 3 | 9 | 12 | 11 | 28 | 43 | 82 |
| 137 | 10 | 35 | 45 | 9 | 20 | 29 | 0 | 22 | 88 | 110 | 1 | 7 | 8 | 21 | 39 | 57 | 117 |
| 54 | 8 | 24 | 32 | 7 | 21 | 28 | 4 | 29 | 46 | 79 | 3 | 15 | 18 | 28 | 39 | 27 | 94 |
| 35 | 10 | 24 | 34 | 7 | 16 | 23 | 5 | 26 | 40 | 71 | 0 | 6 | 6 | 12 | 42 | 30 | 84 |
| 78 | 10 | 33 | 43 | 10 | 20 | 30 | 0 | 31 | 44 | 75 | 1 | 2 | 3 | 19 | 57 | 22 | 98 |
| 81 | 10 | 13 | 23 | 8 | 8 | 16 | 3 | 38 | 51 | 92 | 3 | 16 | 19 | 20 | 34 | 37 | 91 |
| 54 | 8 | 13 | 21 | 8 | 11 | 19 | 2 | 21 | 13 | 36 | 1 | 0 | 1 | 8 | 26 | 19 | 53 |
| 36 | 10 | 31 | 41 | 9 | 15 | 24 | 4 | 30 | 46 | 80 | 1 | 7 | 8 | 17 | 32 | 27 | 76 |
| 1051 | 155 | 435 | 590 | 134 | 267 | 401 | 45 | 411 | 744 | 1200 | 22 | 122 | 144 | 237 | 574 | 675 | 1486 |

Wyniki uzyskane przez uczniów III klasy kontrolnej

| Lp. | Uczniowie | Pretest | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|-----------|----------|-----|-----|----------|-----|-----|--------------|-----|-----|-----|-------|----|------------|-----|-----|----|--|
| | | płynność | | | giętkość | | | oryginalność | | | | | | staranność | | | | |
| | | | | | | | | rysunek | | | | tytuł | | | | | | |
| | | A2 | A3 | R | A2 | A3 | R | A1 | A2 | A3 | R | A1 | A2 | R | A1 | A2 | A3 | |
| 1. | Kasia | 10 | 21 | 31 | 10 | 17 | 27 | 5 | 19 | 25 | 49 | 0 | 4 | 4 | 9 | 38 | 17 | |
| 2. | Kuba | 10 | 23 | 33 | 9 | 17 | 26 | 0 | 18 | 47 | 65 | 1 | 6 | 7 | 5 | 47 | 0 | |
| 3. | Marek | 10 | 30 | 40 | 7 | 19 | 26 | 5 | 7 | 58 | 70 | 0 | 4 | 4 | 9 | 69 | 2 | |
| 4. | Łukasz | 10 | 23 | 33 | 10 | 17 | 27 | 0 | 19 | 39 | 58 | 1 | 0 | 1 | 7 | 12 | 1 | |
| 5. | Kinga | 10 | 23 | 33 | 8 | 14 | 22 | 0 | 23 | 53 | 76 | 1 | 20 | 21 | 19 | 74 | 5 | |
| 6. | Magda | 10 | 30 | 40 | 7 | 15 | 22 | 0 | 19 | 57 | 76 | 0 | 4 | 4 | 10 | 39 | 16 | |
| 7. | Marta | 10 | 26 | 36 | 8 | 16 | 24 | 0 | 19 | 44 | 63 | 1 | 3 | 4 | 12 | 24 | 1 | |
| 8. | Zuzia | 10 | 27 | 37 | 10 | 21 | 31 | 0 | 26 | 35 | 61 | 1 | 2 | 3 | 4 | 28 | 3 | |
| 9. | Maciek | 10 | 23 | 33 | 8 | 15 | 23 | 0 | 14 | 28 | 42 | 1 | 13 | 14 | 10 | 62 | 13 | |
| 10. | Joasia | 10 | 30 | 40 | 6 | 16 | 22 | 5 | 15 | 51 | 71 | 0 | 0 | 0 | 6 | 24 | 0 | |
| 11. | Ola B. | 10 | 30 | 40 | 8 | 22 | 30 | 4 | 18 | 42 | 64 | 0 | 2 | 2 | 7 | 26 | 2 | |
| 12. | Ola D. | 10 | 15 | 25 | 10 | 10 | 20 | 5 | 10 | 21 | 36 | 0 | 0 | 0 | 7 | 37 | 4 | |
| Razem | | 120 | 301 | 421 | 101 | 199 | 300 | 24 | 207 | 500 | 731 | 6 | 58 | 64 | 105 | 480 | 64 | |

Wyniki uzyskane przez uczniów III klasy kontrolnej

| Lp. | Uczniowie | Pretest | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|-----------|----------|-----|-----|----------|-----|-----|--------------|-----|-----|-----|-------|----|------------|-----|-----|----|--|
| | | płynność | | | giętkość | | | oryginalność | | | | | | staranność | | | | |
| | | | | | | | | rysunek | | | | tytuł | | | | | | |
| | | A2 | A3 | R | A2 | A3 | R | A1 | A2 | A3 | R | A1 | A2 | R | A1 | A2 | A3 | |
| 1. | Karolina | 10 | 18 | 28 | 9 | 14 | 23 | 0 | 18 | 36 | 54 | 2 | 17 | 19 | 22 | 27 | 11 | |
| 2. | Agnieszka | 10 | 21 | 31 | 7 | 16 | 23 | 2 | 20 | 36 | 58 | 1 | 3 | 4 | 40 | 57 | 0 | |
| 3. | Emil | 10 | 24 | 34 | 8 | 14 | 22 | 4 | 16 | 46 | 66 | 2 | 2 | 4 | 24 | 131 | 0 | |
| 4. | Michał | 10 | 15 | 25 | 10 | 13 | 23 | 5 | 28 | 16 | 49 | 0 | 0 | 0 | 21 | 29 | 0 | |
| 5. | Paula | 10 | 30 | 40 | 8 | 19 | 27 | 4 | 16 | 42 | 62 | 1 | 1 | 2 | 54 | 60 | 2 | |
| 6. | Piotr | 10 | 15 | 25 | 7 | 10 | 17 | 0 | 17 | 25 | 42 | 2 | 4 | 6 | 5 | 33 | 18 | |
| 7. | Magda | 10 | 30 | 40 | 9 | 18 | 27 | 5 | 11 | 58 | 74 | 0 | 5 | 5 | 26 | 56 | 11 | |
| 8. | Damian | 7 | 10 | 17 | 6 | 10 | 16 | 0 | 7 | 21 | 28 | 2 | 3 | 5 | 30 | 52 | 12 | |
| 9. | Ludmiła | 9 | 17 | 26 | 8 | 12 | 20 | 4 | 5 | 36 | 45 | 0 | 0 | 0 | 34 | 70 | 2 | |
| 10. | Anna | 8 | 16 | 24 | 7 | 14 | 21 | 5 | 17 | 34 | 56 | 3 | 9 | 12 | 11 | 36 | 11 | |
| Razem | | 94 | 196 | 290 | 79 | 140 | 219 | 29 | 155 | 350 | 534 | 13 | 44 | 57 | 267 | 551 | 67 | |

Tabela 4

(szkoła prywatna) Test Myślenie Twórcze w Rysunkach

| | Posttest | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----------|-----|-----|----------|-----|-----|--------------|-----|-----|-----|-------|----|----|-----|------------|-----|-----|---|
| | płynność | | | giętkość | | | oryginalność | | | | | | | | staranność | | | |
| | | | | | | | rysunek | | | | tytuł | | | | | | | |
| | R | A2 | A3 | R | A2 | A3 | R | A1 | A2 | A3 | R | A1 | A2 | R | A1 | A2 | A3 | R |
| 64 | 10 | 14 | 24 | 10 | 9 | 19 | 3 | 3 | 22 | 28 | 1 | 0 | 1 | 16 | 24 | 51 | 91 | |
| 52 | 10 | 17 | 27 | 9 | 12 | 21 | 3 | 26 | 27 | 56 | 1 | 6 | 7 | 19 | 12 | 22 | 53 | |
| 80 | 10 | 23 | 33 | 9 | 18 | 27 | 4 | 21 | 37 | 62 | 1 | 1 | 2 | 9 | 32 | 48 | 89 | |
| 20 | 10 | 11 | 21 | 8 | 8 | 16 | 3 | 8 | 13 | 24 | 1 | 2 | 3 | 13 | 8 | 10 | 31 | |
| 98 | 10 | 31 | 41 | 10 | 15 | 25 | 0 | 13 | 31 | 44 | 0 | 0 | 0 | 28 | 29 | 60 | 117 | |
| 65 | 10 | 28 | 38 | 8 | 21 | 29 | 5 | 22 | 33 | 60 | 1 | 1 | 2 | 36 | 25 | 53 | 114 | |
| 37 | 10 | 24 | 34 | 9 | 19 | 28 | 4 | 21 | 26 | 51 | 1 | 2 | 3 | 20 | 24 | 36 | 80 | |
| 35 | 10 | 13 | 23 | 10 | 11 | 21 | 5 | 14 | 14 | 33 | 1 | 3 | 4 | 14 | 15 | 34 | 63 | |
| 85 | 10 | 16 | 26 | 10 | 14 | 24 | 2 | 10 | 23 | 35 | 1 | 0 | 1 | 15 | 21 | 31 | 67 | |
| 30 | 10 | 31 | 41 | 8 | 21 | 29 | 4 | 15 | 31 | 50 | 0 | 0 | 0 | 16 | 3 | 29 | 48 | |
| 35 | 10 | 21 | 31 | 9 | 16 | 25 | 3 | 24 | 31 | 58 | 0 | 1 | 1 | 30 | 33 | 55 | 118 | |
| 48 | 10 | 16 | 26 | 10 | 14 | 24 | 2 | 14 | 28 | 44 | 1 | 0 | 1 | 15 | 21 | 28 | 64 | |
| 649 | 120 | 245 | 365 | 110 | 178 | 288 | 38 | 191 | 316 | 545 | 9 | 16 | 25 | 231 | 247 | 457 | 935 | |

Tabela 5

(szkoła katolicka) Test Myślenie Twórcze w Rysunkach

| | Posttest | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----------|-----|-----|----------|-----|-----|--------------|-----|-----|-----|-------|----|----|-----|------------|-----|-----|--|
| | płynność | | | giętkość | | | oryginalność | | | | | | | | staranność | | | |
| | | | | | | | rysunek | | | | tytuł | | | | | | | |
| R | A2 | A3 | R | A2 | A3 | R | A1 | A2 | A3 | R | A1 | A2 | R | A1 | A2 | A3 | R | |
| 60 | 10 | 31 | 41 | 8 | 18 | 26 | 2 | 21 | 40 | 63 | 1 | 4 | 5 | 18 | 39 | 21 | 78 | |
| 97 | 10 | 20 | 30 | 9 | 15 | 24 | 1 | 17 | 38 | 56 | 1 | 1 | 2 | 8 | 20 | 12 | 40 | |
| 155 | 10 | 15 | 25 | 6 | 11 | 17 | 5 | 13 | 34 | 52 | 0 | 1 | 1 | 13 | 67 | 24 | 104 | |
| 50 | 10 | 12 | 22 | 10 | 2 | 12 | 0 | 22 | 6 | 28 | 1 | 0 | 1 | 20 | 20 | 18 | 58 | |
| 116 | 10 | 21 | 31 | 7 | 11 | 18 | 5 | 15 | 20 | 40 | 1 | 2 | 3 | 6 | 26 | 13 | 45 | |
| 56 | 8 | 13 | 21 | 5 | 10 | 15 | 5 | 16 | 13 | 34 | 1 | 0 | 1 | 16 | 59 | 24 | 99 | |
| 93 | 10 | 27 | 37 | 7 | 20 | 27 | 4 | 17 | 45 | 66 | 1 | 0 | 1 | 21 | 60 | 26 | 107 | |
| 94 | 10 | 15 | 25 | 8 | 10 | 18 | 3 | 11 | 25 | 39 | 0 | 6 | 6 | 8 | 16 | 16 | 40 | |
| 106 | 10 | 27 | 37 | 10 | 22 | 32 | 0 | 23 | 46 | 69 | 0 | 0 | 0 | 11 | 32 | 22 | 65 | |
| 58 | 10 | 29 | 39 | 10 | 13 | 23 | 5 | 25 | 32 | 62 | 0 | 6 | 6 | 11 | 50 | 9 | 70 | |
| 885 | 98 | 210 | 308 | 80 | 132 | 212 | 30 | 180 | 299 | 509 | 6 | 20 | 26 | 132 | 389 | 185 | 706 | |

Wyniki uzyskane przez uczniów I klasy kontrolnej

| Lp. | Uczniowie | Pretest | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|------------|----------|-----|-----|----------|-----|-----|--------------|-----|-----|-----|-------|----|----|-----|------------|-----|--|
| | | płynność | | | giętkość | | | oryginalność | | | | | | | | staranność | | |
| | | | | | | | | rysunek | | | | tytuł | | | | | | |
| | | A2 | A3 | R | A2 | A3 | R | A1 | A2 | A3 | R | A1 | A2 | R | A1 | A2 | A3 | |
| 1. | Daria | 10 | 18 | 28 | 8 | 13 | 21 | 0 | 18 | 36 | 54 | 1 | 0 | 1 | 44 | 24 | 16 | |
| 2. | Ania | 10 | 20 | 30 | 9 | 17 | 26 | 4 | 12 | 24 | 40 | 1 | 1 | 2 | 23 | 29 | 26 | |
| 3. | Natalia | 10 | 28 | 38 | 9 | 22 | 31 | 0 | 26 | 38 | 64 | 0 | 0 | 0 | 3 | 28 | 42 | |
| 4. | Aleksander | 9 | 17 | 26 | 8 | 12 | 20 | 4 | 27 | 29 | 60 | 0 | 1 | 1 | 7 | 14 | 4 | |
| 5. | Mikołaj | 10 | 6 | 16 | 10 | 5 | 15 | 4 | 25 | 10 | 39 | 2 | 5 | 7 | 20 | 28 | 9 | |
| 6. | Karolina | 6 | 11 | 17 | 6 | 9 | 15 | 1 | 11 | 12 | 24 | 2 | 1 | 3 | 26 | 20 | 15 | |
| 7. | Bartek | 6 | 18 | 24 | 6 | 9 | 15 | 5 | 16 | 11 | 32 | 0 | 2 | 2 | 11 | 18 | 13 | |
| 8. | Rafał | 8 | 13 | 21 | 6 | 8 | 14 | 0 | 14 | 15 | 29 | 3 | 5 | 8 | 22 | 22 | 3 | |
| 9. | Dominika | 9 | 15 | 24 | 8 | 14 | 22 | 4 | 17 | 27 | 48 | 1 | 6 | 7 | 39 | 20 | 26 | |
| 10. | Kasia | 10 | 15 | 25 | 9 | 9 | 18 | 5 | 12 | 28 | 45 | 0 | 5 | 5 | 30 | 69 | 25 | |
| 11. | Martyna | 10 | 20 | 30 | 8 | 13 | 21 | 5 | 24 | 38 | 67 | 2 | 0 | 2 | 22 | 10 | 17 | |
| Razem | | 98 | 181 | 279 | 87 | 131 | 218 | 32 | 202 | 268 | 502 | 12 | 26 | 38 | 247 | 282 | 196 | |

Wyniki uzyskane przez uczniów I klasy kontrolnej

| Lp. | Uczniowie | Pretest | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|-----------|----------|----|----|----------|----|----|--------------|----|----|----|-------|----|---|----|------------|----|--|
| | | płynność | | | giętkość | | | oryginalność | | | | | | | | staranność | | |
| | | | | | | | | rysunek | | | | tytuł | | | | | | |
| | | A2 | A3 | R | A2 | A3 | R | A1 | A2 | A3 | R | A1 | A2 | R | A1 | A2 | A3 | |
| 1. | Klaudia | 10 | 12 | 22 | 7 | 8 | 15 | 0 | 24 | 30 | 54 | 2 | 4 | 6 | 20 | 29 | 19 | |
| 2. | Przemek | 10 | 18 | 28 | 8 | 12 | 20 | 0 | 41 | 44 | 85 | 2 | 2 | 4 | 23 | 13 | 26 | |
| 3. | Paweł G. | 7 | 14 | 21 | 6 | 10 | 16 | 5 | 14 | 20 | 39 | 0 | 0 | 0 | 16 | 26 | 22 | |
| 4. | Natalia | 5 | 8 | 13 | 5 | 6 | 11 | 0 | 2 | 15 | 17 | 1 | 0 | 1 | 31 | 40 | 34 | |
| 5. | Paweł J. | 10 | 12 | 22 | 8 | 11 | 19 | 0 | 26 | 19 | 45 | 0 | 0 | 0 | 42 | 18 | 11 | |
| 6. | Bartosz | 3 | 2 | 5 | 3 | 1 | 4 | 4 | 11 | 0 | 15 | 0 | 1 | 1 | 2 | 8 | 5 | |
| 7. | Kaja | 10 | 12 | 22 | 7 | 11 | 18 | 4 | 19 | 26 | 49 | 0 | 0 | 0 | 45 | 22 | 8 | |
| 8. | Patryk | 7 | 10 | 17 | 5 | 6 | 11 | 0 | 10 | 2 | 12 | 0 | 0 | 0 | 14 | 13 | 18 | |
| 9. | Marta | 7 | 30 | 37 | 7 | 19 | 26 | 0 | 11 | 52 | 63 | 0 | 0 | 0 | 33 | 26 | 11 | |
| 10. | Filip | 10 | 9 | 19 | 7 | 9 | 16 | 5 | 18 | 21 | 44 | 0 | 0 | 0 | 17 | 17 | 25 | |

Tabela 6

(szkoła katolicka) Test Myślenie Twórcze w Rysunkach

| Posttest | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|----------|-----|-----|----------|----|-----|--------------|-----|-----|-----|-------|----|------------|-----|-----|-----|-----|--|
| R | płynność | | | giętkość | | | oryginalność | | | | | | staranność | | | | | |
| | | | | | | | rysunek | | | | tytuł | | | | | | | |
| | A2 | A3 | R | A2 | A3 | R | A1 | A2 | A3 | R | A1 | A2 | R | A1 | A2 | A3 | R | |
| 84 | 10 | 13 | 23 | 9 | 10 | 19 | 4 | 34 | 13 | 51 | 0 | 0 | 0 | 21 | 22 | 27 | 70 | |
| 78 | 10 | 13 | 23 | 9 | 9 | 18 | 4 | 19 | 16 | 39 | 1 | 0 | 1 | 17 | 18 | 17 | 52 | |
| 73 | 9 | 25 | 34 | 6 | 12 | 18 | 4 | 15 | 31 | 50 | 0 | 2 | 2 | 10 | 9 | 14 | 33 | |
| 25 | 10 | 12 | 22 | 9 | 5 | 14 | 4 | 18 | 9 | 31 | 0 | 0 | 0 | 20 | 12 | 0 | 32 | |
| 57 | 10 | 16 | 26 | 7 | 3 | 10 | 3 | 33 | 0 | 36 | 1 | 0 | 1 | 29 | 17 | 5 | 51 | |
| 61 | 10 | 11 | 21 | 9 | 9 | 18 | 0 | 20 | 24 | 44 | 2 | 0 | 2 | 20 | 10 | 11 | 41 | |
| 42 | 10 | 16 | 26 | 8 | 9 | 17 | 0 | 32 | 15 | 47 | 0 | 4 | 4 | 13 | 19 | 11 | 43 | |
| 47 | 10 | 8 | 18 | 8 | 7 | 15 | 4 | 22 | 6 | 32 | 1 | 9 | 10 | 16 | 7 | 13 | 36 | |
| 85 | 10 | 10 | 20 | 9 | 10 | 19 | 0 | 16 | 1 | 17 | 1 | 2 | 3 | 10 | 11 | 10 | 31 | |
| 124 | 10 | 14 | 24 | 9 | 12 | 21 | 0 | 12 | 18 | 30 | 0 | 0 | 0 | 23 | 10 | 12 | 45 | |
| 49 | 10 | 19 | 29 | 8 | 12 | 20 | 5 | 25 | 14 | 44 | 1 | 1 | 2 | 8 | 12 | 19 | 39 | |
| 725 | 109 | 157 | 266 | 91 | 98 | 189 | 28 | 246 | 147 | 421 | 7 | 18 | 25 | 187 | 147 | 139 | 473 | |

Tabela 7

(szkoła społeczna) Test Myślenie Twórcze w Rysunkach

| Posttest | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|----------|----|----|----------|----|----|--------------|----|----|----|-------|----|------------|----|----|----|----|--|
| R | płynność | | | giętkość | | | oryginalność | | | | | | staranność | | | | | |
| | | | | | | | rysunek | | | | tytuł | | | | | | | |
| | A2 | A3 | R | A2 | A3 | R | A1 | A2 | A3 | R | A1 | A2 | R | A1 | A2 | A3 | R | |
| 68 | 8 | 10 | 18 | 7 | 7 | 14 | 0 | 9 | 15 | 24 | 2 | 1 | 3 | 5 | 5 | 10 | 20 | |
| 62 | 10 | 19 | 29 | 10 | 14 | 24 | 0 | 10 | 43 | 53 | 1 | 0 | 1 | 15 | 5 | 12 | 32 | |
| 64 | 6 | 12 | 18 | 5 | 8 | 13 | 5 | 6 | 14 | 25 | 0 | 0 | 0 | 10 | 6 | 11 | 27 | |
| 105 | 7 | 14 | 21 | 6 | 11 | 17 | 0 | 14 | 10 | 24 | 1 | 2 | 3 | 10 | 10 | 14 | 34 | |
| 71 | 10 | 9 | 19 | 10 | 8 | 18 | 1 | 28 | 44 | 73 | 1 | 0 | 1 | 10 | 4 | 15 | 29 | |
| 15 | 8 | 10 | 18 | 8 | 8 | 16 | 0 | 12 | 9 | 21 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 23 | 28 | |
| 75 | 9 | 11 | 20 | 8 | 11 | 19 | 5 | 13 | 11 | 29 | 0 | 0 | 0 | 1 | 7 | 20 | 28 | |
| 45 | 3 | 7 | 10 | 3 | 7 | 10 | 0 | 5 | 6 | 11 | 0 | 1 | 1 | 9 | 3 | 10 | 22 | |
| 70 | 10 | 15 | 25 | 8 | 12 | 20 | 0 | 11 | 15 | 26 | 0 | 0 | 0 | 11 | 12 | 14 | 37 | |
| 59 | 8 | 6 | 14 | 8 | 6 | 14 | 5 | 12 | 8 | 25 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 4 | 9 | |

| Lp. | Uczniowie | Pretest | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|-----------|----------|-----|-----|----------|-----|-----|--------------|-----|-----|-----|-------|----|------------|-----|-----|-----|--|
| | | płynność | | | giętkość | | | oryginalność | | | | | | staranność | | | | |
| | | | | | | | | rysunek | | | | tytuł | | | | | | |
| | | A2 | A3 | R | A2 | A3 | R | A1 | A2 | A3 | R | A1 | A2 | R | A1 | A2 | A3 | |
| 11. | Michał | 10 | 19 | 29 | 8 | 17 | 25 | 4 | 16 | 32 | 52 | 2 | 0 | 2 | 16 | 15 | 16 | |
| 12. | Kuba | 6 | 18 | 24 | 6 | 11 | 17 | 5 | 7 | 28 | 40 | 0 | 0 | 0 | 23 | 17 | 24 | |
| 13. | Kalina | 5 | 9 | 14 | 5 | 7 | 12 | 5 | 6 | 13 | 24 | 0 | 0 | 0 | 22 | 24 | 41 | |
| 14. | Agnieszka | 7 | 23 | 30 | 6 | 19 | 25 | 4 | 27 | 51 | 82 | 0 | 0 | 0 | 18 | 34 | 35 | |
| 15. | Alicja | 6 | 10 | 16 | 6 | 8 | 14 | 4 | 15 | 17 | 36 | 1 | 0 | 1 | 21 | 24 | 24 | |
| 16. | Paulina | 10 | 9 | 19 | 7 | 9 | 16 | 5 | 26 | 16 | 47 | 1 | 0 | 1 | 41 | 68 | 22 | |
| Razem | | 123 | 215 | 338 | 101 | 164 | 265 | 45 | 273 | 386 | 704 | 9 | 7 | 16 | 384 | 394 | 341 | |

Wyniki uzyskane przez uczniów I klasy eksperymentalnej

| Lp. | Uczniowie | Pretest | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|------------|----------|-----|-----|----------|-----|-----|--------------|-----|-----|-----|-------|----|----|-----|------------|-----|--|
| | | płynność | | | giętkość | | | oryginalność | | | | | | | | staranność | | |
| | | | | | | | | rysunek | | | | tytuł | | | | | | |
| | | A2 | A3 | R | A2 | A3 | R | A1 | A2 | A3 | R | A1 | A2 | R | A1 | A2 | A3 | |
| 1. | Ania | 10 | 6 | 16 | 6 | 6 | 12 | 0 | 24 | 12 | 36 | 1 | 2 | 3 | 22 | 2 | 2 | |
| 2. | Patrycja | 10 | 14 | 24 | 7 | 13 | 20 | 4 | 17 | 15 | 36 | 2 | 4 | 6 | 26 | 15 | 25 | |
| 3. | Aleksandra | 6 | 11 | 17 | 6 | 9 | 15 | 0 | 11 | 24 | 35 | 1 | 0 | 1 | 22 | 13 | 26 | |
| 4. | Kasia | 8 | 6 | 14 | 7 | 6 | 13 | 5 | 14 | 7 | 26 | 1 | 0 | 1 | 29 | 16 | 14 | |
| 5. | Paulina | 10 | 8 | 18 | 8 | 6 | 14 | 0 | 22 | 8 | 30 | 0 | 0 | 0 | 37 | 0 | 7 | |
| 6. | Basia | 10 | 18 | 28 | 9 | 13 | 22 | 5 | 15 | 28 | 48 | 0 | 0 | 0 | 12 | 19 | 27 | |
| 7. | Jaśmina | 6 | 18 | 24 | 6 | 12 | 18 | 4 | 15 | 13 | 32 | 0 | 0 | 0 | 7 | 1 | 24 | |
| 8. | Kuba | 7 | 4 | 11 | 6 | 3 | 9 | 5 | 12 | 4 | 21 | 2 | 2 | 4 | 25 | 5 | 35 | |
| 9. | Daniel | 8 | 1 | 9 | 8 | 1 | 9 | 0 | 18 | 0 | 18 | 1 | 0 | 1 | 15 | 0 | 2 | |
| 10. | Bartek | 10 | 19 | 29 | 9 | 6 | 15 | 2 | 19 | 33 | 54 | 1 | 0 | 1 | 42 | 0 | 9 | |
| 11. | Brunon | 10 | 9 | 19 | 7 | 6 | 13 | 2 | 13 | 13 | 28 | 2 | 0 | 2 | 18 | 4 | 18 | |
| 12. | Patryk | 10 | 13 | 23 | 9 | 11 | 20 | 2 | 26 | 21 | 49 | 1 | 0 | 1 | 23 | 5 | 19 | |
| 13. | Maciek | 10 | 22 | 32 | 10 | 16 | 26 | 3 | 23 | 40 | 66 | 2 | 0 | 2 | 12 | 1 | 17 | |
| 14. | Tomek C. | 10 | 6 | 16 | 8 | 4 | 12 | 0 | 18 | 9 | 27 | 1 | 3 | 4 | 33 | 24 | 21 | |
| 15. | Tomek K. | 6 | 7 | 13 | 6 | 7 | 13 | 0 | 21 | 17 | 38 | 2 | 0 | 2 | 15 | 4 | 25 | |
| Razem | | 131 | 162 | 293 | 112 | 119 | 231 | 32 | 268 | 244 | 544 | 17 | 11 | 28 | 338 | 109 | 271 | |

cd. tab. 7

| | Posttest | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|----------|-----|-----|----------|-----|-----|--------------|-----|-----|-----|-------|----|----|-----|------------|-----|-----|--|
| płynność | | | | giętkość | | | oryginalność | | | | | | | | staranność | | | |
| | | | | | | | rysunek | | | | tytuł | | | | | | | |
| R | A2 | A3 | R | A2 | A3 | R | A1 | A2 | A3 | R | A1 | A2 | R | A1 | A2 | A3 | R | |
| 47 | 10 | 21 | 31 | 9 | 12 | 21 | 4 | 12 | 24 | 40 | 0 | 0 | 0 | 7 | 1 | 4 | 12 | |
| 64 | 5 | 11 | 16 | 5 | 8 | 13 | 0 | 12 | 7 | 19 | 0 | 0 | 0 | 3 | 5 | 31 | 39 | |
| 87 | 2 | 8 | 10 | 2 | 4 | 6 | 0 | 0 | 6 | 6 | 1 | 0 | 1 | 16 | 25 | 5 | 46 | |
| 87 | 9 | 11 | 20 | 9 | 9 | 18 | 2 | 17 | 9 | 28 | 0 | 0 | 0 | 13 | 9 | 26 | 48 | |
| 69 | 6 | 9 | 15 | 6 | 9 | 15 | 0 | 13 | 4 | 17 | 0 | 3 | 3 | 1 | 0 | 0 | 1 | |
| 131 | 9 | 16 | 25 | 8 | 11 | 19 | 5 | 18 | 14 | 37 | 1 | 0 | 1 | 8 | 12 | 17 | 37 | |
| 1119 | 120 | 189 | 309 | 112 | 145 | 257 | 27 | 192 | 239 | 458 | 7 | 7 | 14 | 124 | 109 | 216 | 449 | |

Tabela 8

(szkoła katolicka) Test Myślenie Twórcze w Rysunkach

| | Posttest | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----------|-----|-----|----------|-----|-----|--------------|-----|-----|-----|-------|----|----|-----|------------|-----|-----|--|
| | płynność | | | giętkość | | | oryginalność | | | | | | | | staranność | | | |
| | | | | | | | rysunek | | | | tytuł | | | | | | | |
| R | A2 | A3 | R | A2 | A3 | R | A1 | A2 | A3 | R | A1 | A2 | R | A1 | A2 | A3 | R | |
| 26 | 10 | 27 | 37 | 7 | 18 | 25 | 4 | 13 | 49 | 66 | 1 | 0 | 1 | 24 | 10 | 17 | 51 | |
| 66 | 9 | 11 | 20 | 8 | 9 | 17 | 5 | 22 | 12 | 39 | 1 | 1 | 2 | 12 | 5 | 25 | 42 | |
| 61 | 10 | 25 | 35 | 9 | 17 | 26 | 5 | 9 | 35 | 49 | 0 | 0 | 0 | 4 | 24 | 13 | 41 | |
| 59 | 10 | 15 | 25 | 9 | 10 | 19 | 4 | 35 | 23 | 62 | 3 | 0 | 3 | 37 | 4 | 22 | 63 | |
| 44 | 10 | 22 | 32 | 10 | 11 | 21 | 0 | 27 | 35 | 62 | 1 | 0 | 1 | 43 | 8 | 27 | 78 | |
| 58 | 10 | 35 | 45 | 9 | 19 | 28 | 2 | 23 | 68 | 93 | 0 | 0 | 0 | 8 | 19 | 12 | 39 | |
| 32 | 10 | 31 | 41 | 10 | 18 | 28 | 2 | 21 | 66 | 89 | 1 | 0 | 1 | 8 | 19 | 16 | 43 | |
| 65 | 10 | 5 | 15 | 7 | 4 | 11 | 5 | 30 | 9 | 44 | 0 | 2 | 2 | 10 | 26 | 10 | 46 | |
| 17 | 10 | 16 | 26 | 9 | 13 | 22 | 5 | 23 | 27 | 55 | 1 | 4 | 5 | 29 | 27 | 24 | 80 | |
| 51 | 10 | 16 | 26 | 8 | 13 | 21 | 2 | 28 | 25 | 55 | 3 | 0 | 3 | 42 | 5 | 5 | 52 | |
| 40 | 10 | 21 | 31 | 9 | 17 | 26 | 4 | 18 | 59 | 81 | 0 | 0 | 0 | 22 | 6 | 4 | 32 | |
| 47 | 10 | 17 | 27 | 8 | 10 | 18 | 4 | 29 | 25 | 58 | 1 | 1 | 2 | 45 | 21 | 27 | 93 | |
| 30 | 10 | 16 | 26 | 6 | 10 | 16 | 5 | 27 | 29 | 61 | 3 | 0 | 3 | 32 | 11 | 5 | 48 | |
| 78 | 10 | 8 | 18 | 7 | 4 | 11 | 5 | 30 | 5 | 40 | 2 | 6 | 8 | 35 | 0 | 15 | 50 | |
| 44 | 10 | 6 | 16 | 9 | 5 | 14 | 0 | 23 | 8 | 31 | 1 | 0 | 1 | 8 | 9 | 11 | 28 | |
| 718 | 149 | 271 | 420 | 125 | 178 | 303 | 52 | 358 | 475 | 885 | 18 | 14 | 32 | 359 | 194 | 233 | 786 | |

Aneks 11

Test dla sfery kreatywności, wyodrębnionej z SOZ Test niezależności (χ^2)

W celu zbadania, czy zmienne skokowe są niezależne, należy zastosować test nieparametryczny chi-kwadrat (χ^2) na niezależność. Hipoteza zerowa postaci: $H_0: p_{ij} = p_i p_j$ głosi, że zmienne x i y są niezależne, a hipoteza alternatywna ma postać: $H_1: p_{ij} \neq p_i p_j$, czyli że obie cechy są zależne. W celu zastosowania wyżej wymienionego testu należy zbudować tak zwaną tablicę dwudzielną o r -wierszach i s -kolumnach, gdzie r to liczba wariantów jednej zmiennej, a s to liczba wariantów drugiej.

Sprawdzianem hipotezy zerowej jest statystyka:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}},$$

gdzie n_{ij} są to obserwowane liczebności, a n'_{ij} są to liczebności teoretyczne, wyliczone ze wzoru:

$$n'_{ij} = \frac{n_i n_j}{n},$$

gdzie n_i i n_j są to odpowiednie liczebności brzegowe.

W przypadku prawdziwości hipotezy zerowej sprawdzana statystyka ma rozkład:

χ^2 o $k = (r - 1)(s - 1)$ stopniach swobody.

Duże wartości empiryczne badanej statystyki χ^2 oznaczają, że liczebności empiryczne i teoretyczne znacznie różnią się między sobą, co oznacza zależność obu badanych cech. W przypadku gdy $\chi^2 \geq \chi^{2*}$ [wartości krytyczne odczytane z tablic chi-kwadrat na poziomie $\alpha = 0,05$ i $(r - 1)(s - 1)$ stopni swobody] zależność obu cech jest statystycznie istotna ($p < 0,05$).

W pierwszym kroku należy zbudować tabelę wielodzIELCZĄ (niezależności) z liczebnościami obserwowanymi (rzeczywistymi).

| | y_1 | y_2 | ... | y_r | Σ |
|----------|----------|----------|-----|----------|----------|
| x_1 | n_{11} | n_{12} | ... | n_{1s} | $n_{1.}$ |
| x_2 | n_{21} | n_{22} | ... | n_{2s} | $n_{2.}$ |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| x_r | n_{r1} | n_{r2} | ... | n_{rs} | $n_{r.}$ |
| Σ | $n_{.1}$ | $n_{.2}$ | ... | $n_{.s}$ | n |

gdzie w wierszach (x) będą wartości uzyskane z testu. Dla sfery kreatywności wyniki zostały podzielone w następujący sposób:

| Wartości testu | Symbol grupy |
|----------------|--------------|
| Od 0 do 2 | a |
| Od 3 do 4 | b |
| Od 5 do 6 | c |

(y) – odpowiednie badane populacje, na przykład: klasa I eksperymentalna, y_1 – wyniki dla pretestu, y_2 – wyniki dla posttestu. Ze względu na małą liczebność próby powinno się wprowadzić poprawkę Yatesa polegającą na zmniejszeniu bezwzględnej wartości różnic pomiędzy liczebnościami oczekiwanymi i zaobserwowanymi o wartość 0,5 przed podniesieniem do kwadratu. Poprawka ta, powodująca bardziej zachowawczą ocenę, stosowana jest zazwyczaj, jeśli liczebności w tabeli są tak małe, że niektóre liczebności oczekiwane stają się mniejsze niż 5.

Poprawka Yatesa dana jest jako:

$$\chi^2 = n \frac{\left(\left| n_{11}n_{22} - n_{12}n_{21} \right| - \frac{n}{2} \right)^2}{n_{1.}n_{2.}n_{.1}n_{.2}}$$

Jednakże poprawka Yatesa na ciągłość jest nadmiernie konserwatywna przy danych dostosowanych do modelu losowego i mieszanego. Oznacza to, że stosowanie poprawki prowadzi do zbyt małej liczby wyników statystycznie istotnych. Dodatkowo zmniejsza ona dokładność oszacowań prawdopodobieństwa pierwszego rodzaju. W związku z tym niektórzy autorzy proponują, by zrezygnować z tej poprawki⁵.

⁵ G.A. Ferguson, Y. Takane: *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Przeł. M. Zagrodzki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997, s. 247.

Wyniki zbiorcze dla pretestu wszystkie klasy I

| Symbol grupy | I klasa eksperymentalna | I klasa kontrolna A | I klasa kontrolna B | Wiersz |
|--------------|-------------------------|---------------------|---------------------|--------|
| a | 4 | 0 | 1 | 5 |
| b | 8 | 5 | 5 | 18 |
| c | 3 | 6 | 10 | 19 |
| Ogół grup | 15 | 11 | 16 | 42 |

Wyniki zbiorcze dla posttestu wszystkie klasy I

| Symbol grupy | I klasa eksperymentalna | I klasa kontrolna A | I klasa kontrolna B | Wiersz |
|--------------|-------------------------|---------------------|---------------------|--------|
| a | 1 | 2 | 2 | 5 |
| b | 2 | 6 | 7 | 15 |
| c | 12 | 3 | 7 | 22 |
| Ogół grup | 15 | 11 | 16 | 42 |

Porównanie klasy I eksperymentalnej

| Symbol grupy | Pretest | Posttest | Wiersz |
|--------------|---------|----------|--------|
| a | 4 | 1 | 5 |
| b | 8 | 2 | 10 |
| c | 3 | 12 | 15 |
| Ogół grup | 15 | 15 | 30 |
| χ^2 | p | | |
| 10,800 | 0,005 | | |

Porównanie klasy I kontrolnej A

| Symbol grupy | Pretest | Posttest | Wiersz |
|--------------|---------|----------|--------|
| a | 0 | 2 | 2 |
| b | 5 | 6 | 11 |
| c | 6 | 3 | 9 |
| Ogół grup | 11 | 11 | 22 |
| χ^2 | p | | |
| 3,091 | 0,213 | | |

Porównanie klasy I kontrolnej B

| Symbol grupy | Pretest | Posttest | Wiersz |
|--------------|---------|----------|--------|
| a | 1 | 2 | 3 |
| b | 5 | 7 | 12 |
| c | 10 | 7 | 17 |
| Ogół grup | 16 | 16 | 32 |
| χ^2 | p | | |
| 1,196 | 0,550 | | |

Porównanie klasy I eksperymentalnej z klasą kontrolną A
pretest

| Symbol grupy | I klasa eksperymentalna | I klasa kontrolna A | Wiersz |
|--------------|-------------------------|---------------------|--------|
| a | 4 | 0 | 4 |
| b | 8 | 5 | 13 |
| c | 3 | 6 | 9 |
| Ogół grup | 15 | 11 | 26 |
| χ^2 | p | | |
| 5,200 | 0,074 | | |

posttest

| Symbol grupy | I klasa eksperymentalna | I klasa kontrolna A | Wiersz |
|--------------|-------------------------|---------------------|--------|
| a | 1 | 2 | 3 |
| b | 2 | 6 | 8 |
| c | 12 | 3 | 15 |
| Ogół grup | 15 | 11 | 26 |
| χ^2 | p | | |
| 7,291 | 0,026 | | |

Porównanie klasy I eksperymentalnej z klasą kontrolną B
pretest

| Symbol grupy | I klasa eksperymentalna | I klasa kontrolna B | Wiersz |
|--------------|-------------------------|---------------------|--------|
| a | 4 | 1 | 5 |
| b | 8 | 5 | 13 |
| c | 3 | 10 | 13 |
| Ogół grup | 15 | 16 | 31 |
| χ^2 | p | | |
| 6,236 | 0,044 | | |

posttest

| Symbol grupy | I klasa eksperymentalna | I klasa kontrolna B | Wiersz |
|--------------|-------------------------|---------------------|--------|
| a | 1 | 2 | 3 |
| b | 2 | 7 | 9 |
| c | 12 | 7 | 19 |
| Ogół grup | 15 | 16 | 31 |
| χ^2 | p | | |
| 4,399 | 0,111 | | |

Wyniki zbiorcze dla pretestu wszystkie klasy III

| Symbol grupy | III klasa eksperymentalna | III klasa kontrolna A | III klasa kontrolna B | Wiersz |
|--------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| a | 0 | 3 | 0 | 3 |
| b | 9 | 4 | 8 | 21 |
| c | 7 | 3 | 4 | 14 |
| Ogół grup | 16 | 10 | 12 | 38 |

Wyniki zbiorcze dla posttestu wszystkie klasy III

| Symbol grupy | III klasa eksperymentalna | III klasa kontrolna A | III klasa kontrolna B | Wiersz |
|--------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| a | 0 | 4 | 1 | 5 |
| b | 5 | 4 | 11 | 20 |
| c | 11 | 2 | 0 | 13 |
| Ogół grup | 16 | 10 | 12 | 38 |

Porównanie klasy III eksperymentalnej

| Symbol grupy | Pretest | Posttest | Wiersz |
|--------------|---------|----------|--------|
| a | 0 | 0 | 0 |
| b | 9 | 5 | 14 |
| c | 7 | 11 | 18 |
| Ogół grup | 16 | 16 | 32 |
| χ^2 | p | | |
| 2,032 | 0,154 | | |

Test przeprowadzono z wyłączeniem grupy a, gdyż w obu przypadkach licznosci wyniosły 0.

Czyli do obliczenia tablica miała wymiary 2 na 2.

Porównanie klasy III kontrolnej A

| Symbol grupy | Pretest | Posttest | Wiersz |
|--------------|---------|----------|--------|
| a | 3 | 4 | 7 |
| b | 4 | 4 | 8 |
| c | 3 | 2 | 5 |
| Ogół grup | 10 | 10 | 20 |
| χ^2 | p | | |
| 0,343 | 0,842 | | |

Porównanie klasy III kontrolnej B

| Symbol grupy | Pretest | Posttest | Wiersz |
|--------------|---------|----------|--------|
| a | 0 | 1 | 1 |
| b | 8 | 11 | 19 |
| c | 4 | 0 | 4 |
| Ogół grup | 12 | 12 | 24 |
| χ^2 | p | | |
| 5,474 | 0,065 | | |

Porównanie klasy III eksperymentalnej z klasą kontrolną A
pretest

| Symbol grupy | III klasa eksperymentalna | III klasa kontrolna A | Wiersz |
|--------------|---------------------------|-----------------------|--------|
| a | 0 | 3 | 3 |
| b | 9 | 4 | 13 |
| c | 7 | 3 | 10 |
| Ogół grup | 16 | 10 | 26 |
| χ^2 | p | | |
| 5,427 | 0,066 | | |

posttest

| Symbol grupy | III klasa eksperymentalna | III klasa kontrolna A | Wiersz |
|--------------|---------------------------|-----------------------|--------|
| a | 0 | 4 | 4 |
| b | 5 | 4 | 9 |
| c | 11 | 2 | 13 |
| Ogół grup | 16 | 10 | 26 |
| χ^2 | p | | |
| 9,461 | 0,009 | | |

Porównanie klasy III eksperymentalnej z klasą kontrolną B
pretest

| Symbol grupy | III klasa eksperymentalna | III klasa kontrolna B | Wiersz |
|--------------|---------------------------|-----------------------|--------|
| a | 0 | 0 | 0 |
| b | 9 | 8 | 17 |
| c | 7 | 4 | 11 |
| Ogół grup | 16 | 12 | 28 |
| χ^2 | p | | |
| 0,312 | 0,576 | | |

posttest

| Symbol grupy | III klasa eksperymentalna | III klasa kontrolna B | Wiersz |
|--------------|---------------------------|-----------------------|--------|
| a | 0 | 1 | 1 |
| b | 5 | 11 | 16 |
| c | 11 | 0 | 11 |
| Ogół grup | 16 | 12 | 28 |
| χ^2 | p | | |
| 13,964 | 0,001 | | |

Test przeprowadzono z wyłączeniem grupy a, gdyż w obu przypadkach licznosci wyniosły 0.

Czyli do obliczenia tablica miała wymiary 2 na 2.

Aneks 12

Wyniki zbiorcze rezultatów SOZ w ujęciu porównawczym, rejestrujące relacje pomiędzy grupami

Tabela 9

Wyniki porównania SOZ klasy eksperymentalnej i kontrolnej A (klasa I)

| Badane sfery | Średnia klasy eksperymentalnej | Średnia klasy kontrolnej A | <i>p</i> | Liczebność próby eksperymentalnej | Liczebność próby klasy kontrolnej A | Odchylenie standardowe klasy eksperymentalnej | Odchylenie standardowe klasy kontrolnej A | <i>p</i> |
|----------------------|--------------------------------|----------------------------|----------|-----------------------------------|-------------------------------------|---|---|--------------|
| Poznawcza pretest | 4,653 | 4,845 | 0,560 | 15 | 11 | 1,143 | 0,444 | 0,005 |
| Emocjonalna pretest | 4,647 | 5,009 | 0,228 | 15 | 11 | 0,894 | 0,599 | 0,207 |
| Spółeczna pretest | 4,840 | 4,809 | 0,926 | 15 | 11 | 0,913 | 0,767 | 0,588 |
| Ruchowa pretest | 4,847 | 4,636 | 0,405 | 15 | 11 | 0,690 | 0,573 | 0,564 |
| Poznawcza posttest | 5,047 | 5,264 | 0,464 | 15 | 11 | 0,894 | 0,589 | 0,188 |
| Emocjonalna posttest | 4,887 | 5,100 | 0,553 | 15 | 11 | 1,068 | 0,738 | 0,242 |
| Spółeczna posttest | 5,040 | 4,627 | 0,254 | 15 | 11 | 1,025 | 0,777 | 0,383 |
| Ruchowa posttest | 4,827 | 4,600 | 0,518 | 15 | 11 | 0,962 | 0,797 | 0,558 |

Tabela 10

Wyniki porównania SOZ klasy eksperymentalnej i kontrolnej B (klasa I)

| Badane sfery | Średnia klasy eksperymentalnej | Średnia klasy kontrolnej B | <i>p</i> | Liczebność próby eksperymentalnej | Liczebność próby klasy kontrolnej B | Odchylenie standardowe klasy eksperymentalnej | Odchylenie standardowe klasy kontrolnej B | <i>p</i> |
|----------------------|--------------------------------|----------------------------|----------|-----------------------------------|-------------------------------------|---|---|--------------|
| Poznawcza pretest | 4,653 | 5,281 | 0,138 | 15 | 16 | 1,143 | 1,147 | 0,994 |
| Emocjonalna pretest | 4,647 | 4,713 | 0,867 | 15 | 16 | 0,894 | 1,253 | 0,215 |
| Spółeczna pretest | 4,840 | 4,838 | 0,995 | 15 | 16 | 0,913 | 1,116 | 0,460 |
| Ruchowa pretest | 4,847 | 4,806 | 0,870 | 15 | 16 | 0,690 | 0,674 | 0,926 |
| Poznawcza posttest | 5,047 | 4,863 | 0,610 | 15 | 16 | 0,894 | 1,090 | 0,466 |
| Emocjonalna posttest | 4,887 | 5,213 | 0,352 | 15 | 16 | 1,068 | 0,823 | 0,327 |
| Spółeczna posttest | 5,040 | 4,763 | 0,476 | 15 | 16 | 1,025 | 1,113 | 0,761 |
| Ruchowa posttest | 4,827 | 5,056 | 0,430 | 15 | 16 | 0,962 | 0,564 | 0,049 |

Aneks 13

Wyniki uzyskane z badań socjometrycznych – prezentacja szczegółowa

Tabela 11

Socjometria. Wyniki klasy III kontrolnej A

| Uczniowie | Rodzaje wyborów | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|--|-----------|-----------|-----------|---|----------|-----------|----------|
| | płaszczyzna socjotechniczna, ogólna | | | | płaszczyzna preferencji emocjonalnej | | | | płaszczyzna preferencji „autorytetu dydaktycznego” | | | | razem wybory otrzymane ogółem wszystkie płaszczyzny | | | |
| | pretest | | posttest | | pretest | | posttest | | pretest | | posttest | | pozytywne | | negatywne | |
| | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pretest | posttest | pretest | posttest |
| Karolina | 12 | 4 | 27 | 1 | 3 | 2 | 5 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 17 | 34 | 8 | 1 |
| Agnieszka | 7 | 5 | 8 | 8 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 10 | 12 | 8 | 11 |
| Emil | 14 | 3 | 15 | 4 | 5 | 2 | 3 | 1 | 4 | 1 | 2 | 1 | 23 | 20 | 6 | 6 |
| Michał | 10 | 5 | 11 | 8 | 3 | 1 | 3 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 14 | 15 | 8 | 10 |
| Paula | 3 | 6 | 3 | 8 | 2 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 6 | 5 | 12 | 12 |
| Piotr | 8 | 11 | 6 | 10 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 14 | 10 | 15 | 15 |
| Magda | 19 | 0 | 26 | 5 | 5 | 1 | 6 | 1 | 3 | 1 | 4 | 0 | 27 | 36 | 2 | 6 |
| Damian | 10 | 3 | 7 | 4 | 1 | 5 | 2 | 5 | 0 | 5 | 0 | 5 | 11 | 9 | 13 | 14 |
| Ludmiła | 13 | 2 | 18 | 6 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 0 | 17 | 24 | 7 | 7 |
| Anna | 6 | 7 | 7 | 8 | 3 | 4 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 0 | 10 | 11 | 12 | 11 |
| Razem | 102 | 46 | 128 | 62 | 31 | 26 | 31 | 17 | 16 | 19 | 17 | 14 | 149 | 176 | 91 | 93 |

Tabela 12

Socjometria. Wyniki klasy III kontrolnej B

| Uczniowie | Rodzaje wyborów | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|--|-----------|-----------|-----------|---|----------|-----------|----------|
| | płaszczyzna socjotechniczna, ogólna | | | | płaszczyzna preferencji emocjonalnej | | | | płaszczyzna preferencji „autorytetu dydaktycznego” | | | | razem wybory otrzymane ogółem wszystkie płaszczyzny | | | |
| | pretest | | posttest | | pretest | | posttest | | pretest | | posttest | | pozytywne | | negatywne | |
| | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pretest | posttest | pretest | posttest |
| Kasia | 6 | 20 | 8 | 7 | 0 | 4 | 0 | 2 | 0 | 3 | 0 | 1 | 6 | 8 | 27 | 10 |
| Kuba | 17 | 15 | 5 | 10 | 2 | 1 | 0 | 3 | 2 | 1 | 0 | 2 | 21 | 5 | 17 | 15 |
| Marek | 8 | 24 | 11 | 12 | 2 | 5 | 4 | 1 | 2 | 5 | 1 | 3 | 12 | 16 | 34 | 16 |
| Łukasz | 7 | 10 | 7 | 6 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 8 | 8 | 13 | 7 |
| Kinga | 26 | 4 | 26 | 0 | 5 | 0 | 5 | 0 | 3 | 0 | 6 | 0 | 34 | 37 | 4 | 0 |
| Magda | 23 | 4 | 22 | 2 | 6 | 0 | 6 | 0 | 2 | 0 | 5 | 0 | 31 | 33 | 4 | 2 |
| Marta | 12 | 4 | 9 | 5 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 16 | 9 | 6 | 7 |
| Zuzia | 13 | 6 | 10 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 | 1 | 0 | 0 | 17 | 11 | 7 | 3 |
| Maciek | 12 | 24 | 7 | 16 | 2 | 4 | 5 | 2 | 0 | 7 | 0 | 6 | 14 | 12 | 35 | 24 |
| Joasia | 15 | 7 | 16 | 2 | 3 | 0 | 4 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 19 | 21 | 7 | 2 |
| Ola B. | 5 | 12 | 4 | 10 | 1 | 2 | 0 | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 | 7 | 4 | 16 | 13 |
| Ola D. | 20 | 6 | 20 | 0 | 3 | 0 | 4 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 26 | 24 | 6 | 0 |
| R a z e m | 164 | 136 | 145 | 72 | 28 | 18 | 30 | 13 | 19 | 22 | 13 | 14 | 211 | 188 | 176 | 99 |

Tabela 13

Socjometria. Wyniki klasy III eksperymentalnej

| Uczniowie | Rodzaje wyborów | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|--|-----------|-----------|-----------|---|----------|-----------|----------|
| | płaszczyzna socjotechniczna, ogólna | | | | płaszczyzna preferencji emocjonalnej | | | | płaszczyzna preferencji „autorytetu dydaktycznego” | | | | razem wybory otrzymane ogółem wszystkie płaszczyzny | | | |
| | pretest | | posttest | | pretest | | posttest | | pretest | | posttest | | pozytywne | | negatywne | |
| | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pretest | posttest | pretest | posttest |
| Gosia | 50 | 2 | 62 | 0 | 8 | 1 | 10 | 0 | 5 | 0 | 5 | 0 | 63 | 77 | 3 | 0 |
| Dominika | 21 | 6 | 24 | 6 | 4 | 4 | 4 | 3 | 1 | 1 | 0 | 2 | 26 | 28 | 11 | 11 |
| Karolina | 25 | 0 | 34 | 2 | 5 | 0 | 7 | 0 | 3 | 0 | 2 | 0 | 33 | 43 | 0 | 2 |
| Marta | 41 | 1 | 42 | 3 | 11 | 1 | 9 | 0 | 5 | 0 | 6 | 0 | 57 | 57 | 2 | 3 |
| Magda | 18 | 10 | 24 | 6 | 4 | 4 | 5 | 3 | 1 | 4 | 2 | 2 | 23 | 31 | 18 | 11 |
| Daria | 26 | 4 | 27 | 4 | 4 | 0 | 8 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 32 | 35 | 4 | 4 |
| Agata | 36 | 4 | 38 | 4 | 7 | 0 | 4 | 2 | 4 | 0 | 1 | 1 | 47 | 43 | 4 | 7 |
| Kasia | 34 | 1 | 35 | 6 | 7 | 0 | 7 | 0 | 3 | 0 | 2 | 0 | 44 | 44 | 1 | 6 |
| Jacek | 21 | 7 | 34 | 7 | 8 | 3 | 10 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 30 | 45 | 12 | 7 |
| Łukasz | 17 | 10 | 25 | 4 | 3 | 4 | 4 | 6 | 2 | 2 | 1 | 2 | 22 | 30 | 16 | 12 |
| Szymon | 25 | 5 | 25 | 8 | 6 | 2 | 7 | 4 | 2 | 0 | 1 | 0 | 33 | 33 | 7 | 12 |
| Adam | 32 | 1 | 40 | 2 | 6 | 2 | 10 | 1 | 4 | 0 | 4 | 1 | 42 | 54 | 3 | 4 |
| Jaś | 22 | 21 | 25 | 13 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 0 | 2 | 29 | 30 | 29 | 19 |
| Andrzej | 16 | 15 | 18 | 16 | 3 | 1 | 6 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 21 | 25 | 17 | 21 |
| Michał | 37 | 3 | 43 | 4 | 7 | 1 | 11 | 0 | 3 | 1 | 2 | 0 | 47 | 56 | 5 | 4 |
| Marcin | 45 | 1 | 42 | 3 | 10 | 0 | 11 | 1 | 3 | 0 | 3 | 2 | 58 | 56 | 1 | 6 |
| R a z e m | 466 | 91 | 538 | 88 | 97 | 27 | 118 | 28 | 44 | 15 | 31 | 13 | 607 | 687 | 133 | 129 |

Socjometria. Wyniki klasy I kontrolnej A

| Uczniowie | Rodzaje wyborów | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|--|-----------|-----------|-----------|---|----------|-----------|----------|
| | płaszczyzna socjotechniczna, ogólna | | | | płaszczyzna preferencji emocjonalnej | | | | płaszczyzna preferencji „autorytetu dydaktycznego” | | | | razem wybory otrzymane ogółem wszystkie płaszczyzny | | | |
| | pretest | | posttest | | pretest | | posttest | | pretest | | posttest | | pozytywne | | negatywne | |
| | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pretest | posttest | pretest | posttest |
| Daria | 26 | 6 | 20 | 9 | 2 | 1 | 6 | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 | 29 | 26 | 9 | 12 |
| Ania | 22 | 1 | 35 | 1 | 3 | 0 | 6 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 26 | 42 | 1 | 1 |
| Natalia | 19 | 2 | 23 | 3 | 1 | 2 | 4 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 21 | 27 | 4 | 3 |
| Aleksander | 13 | 17 | 14 | 18 | 2 | 5 | 4 | 3 | 2 | 0 | 0 | 1 | 17 | 18 | 22 | 22 |
| Mikołaj | 19 | 2 | 22 | 13 | 2 | 0 | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 22 | 25 | 2 | 15 |
| Karolina | 21 | 2 | 27 | 3 | 2 | 0 | 6 | 2 | 1 | 0 | 3 | 0 | 24 | 36 | 2 | 5 |
| Bartek | 16 | 27 | 7 | 26 | 1 | 5 | 2 | 6 | 1 | 5 | 2 | 5 | 18 | 11 | 37 | 37 |
| Rafał | 11 | 25 | 6 | 21 | 2 | 4 | 1 | 5 | 1 | 2 | 1 | 2 | 14 | 8 | 31 | 28 |
| Dominika | 18 | 7 | 25 | 3 | 4 | 0 | 4 | 3 | 2 | 0 | 1 | 0 | 24 | 30 | 7 | 6 |
| Kasia | 20 | 6 | 20 | 8 | 2 | 0 | 5 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 24 | 27 | 6 | 9 |
| Martyna | 10 | 9 | 12 | 18 | 1 | 2 | 2 | 3 | 0 | 1 | 0 | 2 | 11 | 14 | 12 | 23 |
| R a z e m | 195 | 104 | 211 | 123 | 22 | 19 | 43 | 28 | 13 | 10 | 10 | 10 | 230 | 264 | 133 | 161 |

Tabela 15

Socjometria. Wyniki klasy I kontrolnej B

| Uczniowie | Rodzaje wyborów | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|--|-----------|-----------|-----------|---|----------|-----------|----------|
| | płaszczyzna socjotechniczna, ogólna | | | | płaszczyzna preferencji emocjonalnej | | | | płaszczyzna preferencji „autorytetu dydaktycznego” | | | | razem wybory otrzymane ogółem wszystkie płaszczyzny | | | |
| | pretest | | posttest | | pretest | | posttest | | pretest | | posttest | | pozytywne | | negatywne | |
| | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pretest | posttest | pretest | posttest |
| Klaudia | 28 | 5 | 41 | 10 | 5 | 0 | 4 | 1 | 3 | 0 | 3 | 2 | 36 | 48 | 5 | 13 |
| Przemek | 12 | 11 | 10 | 21 | 0 | 2 | 0 | 8 | 1 | 0 | 0 | 7 | 13 | 10 | 13 | 36 |
| Paweł G. | 21 | 2 | 21 | 13 | 1 | 0 | 2 | 3 | 2 | 0 | 1 | 3 | 24 | 24 | 2 | 19 |
| Natalia | 14 | 2 | 28 | 5 | 3 | 1 | 4 | 0 | 1 | 0 | 3 | 2 | 18 | 35 | 3 | 7 |
| Paweł J. | 12 | 14 | 21 | 9 | 4 | 2 | 4 | 3 | 1 | 0 | 0 | 5 | 17 | 25 | 16 | 17 |
| Bartosz | 5 | 26 | 13 | 32 | 1 | 7 | 2 | 6 | 0 | 9 | 1 | 9 | 6 | 16 | 42 | 47 |
| Kaja | 39 | 1 | 27 | 10 | 8 | 1 | 2 | 2 | 6 | 0 | 1 | 2 | 53 | 30 | 2 | 14 |
| Patryk | 21 | 3 | 35 | 7 | 4 | 1 | 3 | 2 | 4 | 0 | 4 | 4 | 29 | 42 | 4 | 13 |
| Marta | 43 | 1 | 42 | 2 | 7 | 0 | 8 | 0 | 3 | 0 | 5 | 0 | 53 | 55 | 1 | 2 |
| Filip | 4 | 49 | 8 | 48 | 1 | 9 | 1 | 7 | 1 | 13 | 0 | 9 | 6 | 9 | 71 | 64 |
| Michał | 10 | 9 | 25 | 13 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 4 | 14 | 28 | 11 | 19 |
| Kuba | 11 | 24 | 31 | 16 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 5 | 15 | 37 | 30 | 24 |
| Kalina | 37 | 0 | 39 | 7 | 6 | 0 | 6 | 1 | 5 | 0 | 3 | 0 | 48 | 48 | 0 | 8 |
| Agnieszka | 43 | 3 | 42 | 2 | 9 | 0 | 6 | 0 | 7 | 0 | 4 | 2 | 59 | 52 | 3 | 4 |
| Alicja | 12 | 4 | 40 | 6 | 3 | 2 | 5 | 1 | 1 | 2 | 6 | 0 | 16 | 51 | 8 | 7 |
| Paulina | 36 | 2 | 45 | 5 | 5 | 0 | 7 | 0 | 3 | 0 | 3 | 3 | 44 | 55 | 2 | 8 |
| Razem | 348 | 156 | 468 | 206 | 61 | 30 | 58 | 39 | 42 | 27 | 39 | 57 | 451 | 565 | 213 | 302 |

Tabela 16

Socjometria. Wyniki klasy I eksperymentalnej

| Uczniowie | Rodzaje wyborów | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|--|-----------|-----------|-----------|---|----------|-----------|----------|
| | płaszczyzna socjotechniczna, ogólna | | | | płaszczyzna preferencji emocjonalnej | | | | płaszczyzna preferencji „autorytetu dydaktycznego” | | | | razem wybory otrzymane ogółem wszystkie płaszczyzny | | | |
| | pretest | | posttest | | pretest | | posttest | | pretest | | posttest | | pozytywne | | negatywne | |
| | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pozytywne | negatywne | pretest | posttest | pretest | posttest |
| Ania | 28 | 0 | 30 | 6 | 4 | 1 | 5 | 1 | 5 | 0 | 6 | 0 | 37 | 41 | 1 | 7 |
| Patrycja | 6 | 25 | 17 | 10 | 1 | 5 | 2 | 2 | 0 | 2 | 4 | 2 | 7 | 23 | 32 | 14 |
| Aleksandra | 34 | 1 | 33 | 3 | 5 | 1 | 6 | 1 | 6 | 0 | 5 | 1 | 45 | 44 | 2 | 5 |
| Kasia | 15 | 4 | 23 | 7 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 0 | 4 | 0 | 18 | 30 | 6 | 8 |
| Paulina | 3 | 9 | 12 | 8 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 5 | 18 | 13 | 10 |
| Basia | 26 | 1 | 33 | 6 | 6 | 2 | 6 | 1 | 4 | 0 | 5 | 0 | 36 | 44 | 3 | 7 |
| Jaśmina | 11 | 9 | 16 | 12 | 2 | 1 | 5 | 2 | 1 | 0 | 4 | 1 | 14 | 25 | 10 | 15 |
| Kuba | 29 | 1 | 36 | 1 | 7 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 | 4 | 0 | 39 | 43 | 1 | 1 |
| Daniel | 7 | 9 | 13 | 8 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 9 | 19 | 13 | 13 |
| Bartek | 32 | 2 | 21 | 5 | 5 | 0 | 4 | 2 | 5 | 0 | 3 | 0 | 42 | 28 | 2 | 7 |
| Brunon | 18 | 6 | 21 | 2 | 3 | 1 | 5 | 1 | 3 | 0 | 4 | 0 | 24 | 30 | 7 | 3 |
| Patryk | 19 | 2 | 12 | 7 | 2 | 0 | 4 | 2 | 3 | 1 | 6 | 1 | 24 | 22 | 3 | 10 |
| Maciek | 22 | 6 | 24 | 4 | 3 | 0 | 4 | 1 | 4 | 2 | 6 | 0 | 29 | 34 | 8 | 5 |
| Tomek C. | 1 | 46 | 17 | 29 | 0 | 7 | 3 | 4 | 0 | 11 | 4 | 6 | 1 | 24 | 64 | 39 |
| Tomek K. | 2 | 25 | 2 | 11 | 0 | 3 | 2 | 4 | 0 | 5 | 3 | 3 | 2 | 7 | 33 | 18 |
| Razem | 253 | 146 | 310 | 119 | 42 | 28 | 57 | 25 | 37 | 24 | 65 | 18 | 332 | 432 | 198 | 162 |

Aneks 14

Porównanie różnic w zakresie pomiaru socjometrycznego w klasach eksperymentalnych i kontrolnych

Tabela 17

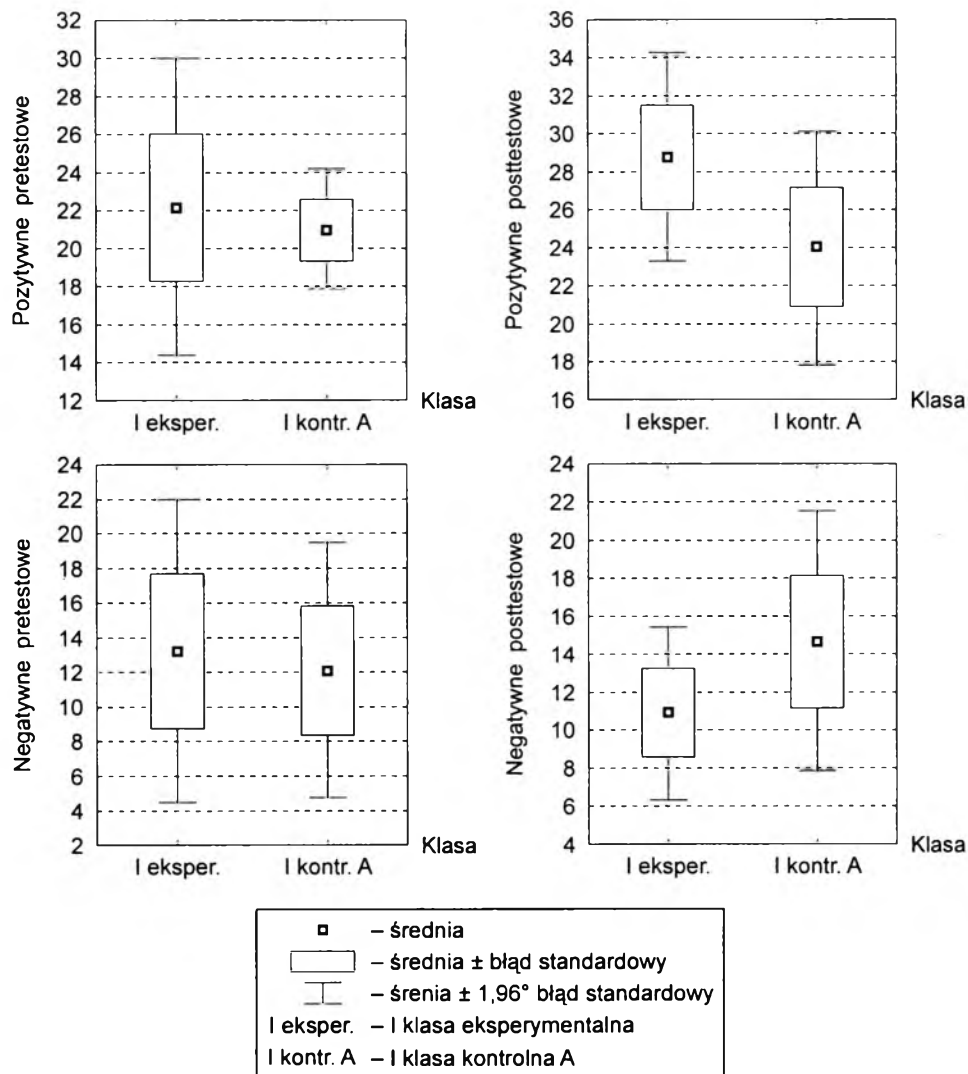
Porównanie klasy I eksperymentalnej z kontrolną A

| Rodzaje wyborów | Średnia klasy eksperymentalnej | Średnia klasy kontrolnej A | <i>p</i> | Liczebność próby eksperymentalnej | Liczebność próby klasy kontrolnej A | Odchylenie standardowe klasy eksperymentalnej | Odchylenie standardowe klasy kontrolnej A | <i>p</i> |
|--------------------|--------------------------------|----------------------------|----------|-----------------------------------|-------------------------------------|---|---|--------------|
| Pozytywne pretest | 22,133 | 20,909 | 0,778 | 15 | 11 | 15,352 | 5,394 | 0,002 |
| Pozytywne posttest | 28,800 | 24,000 | 0,267 | 15 | 11 | 10,851 | 10,431 | 0,921 |
| Negatywne pretest | 13,200 | 12,091 | 0,851 | 15 | 11 | 17,342 | 12,413 | 0,291 |
| Negatywne posttest | 10,800 | 14,636 | 0,372 | 15 | 11 | 9,088 | 11,535 | 0,403 |

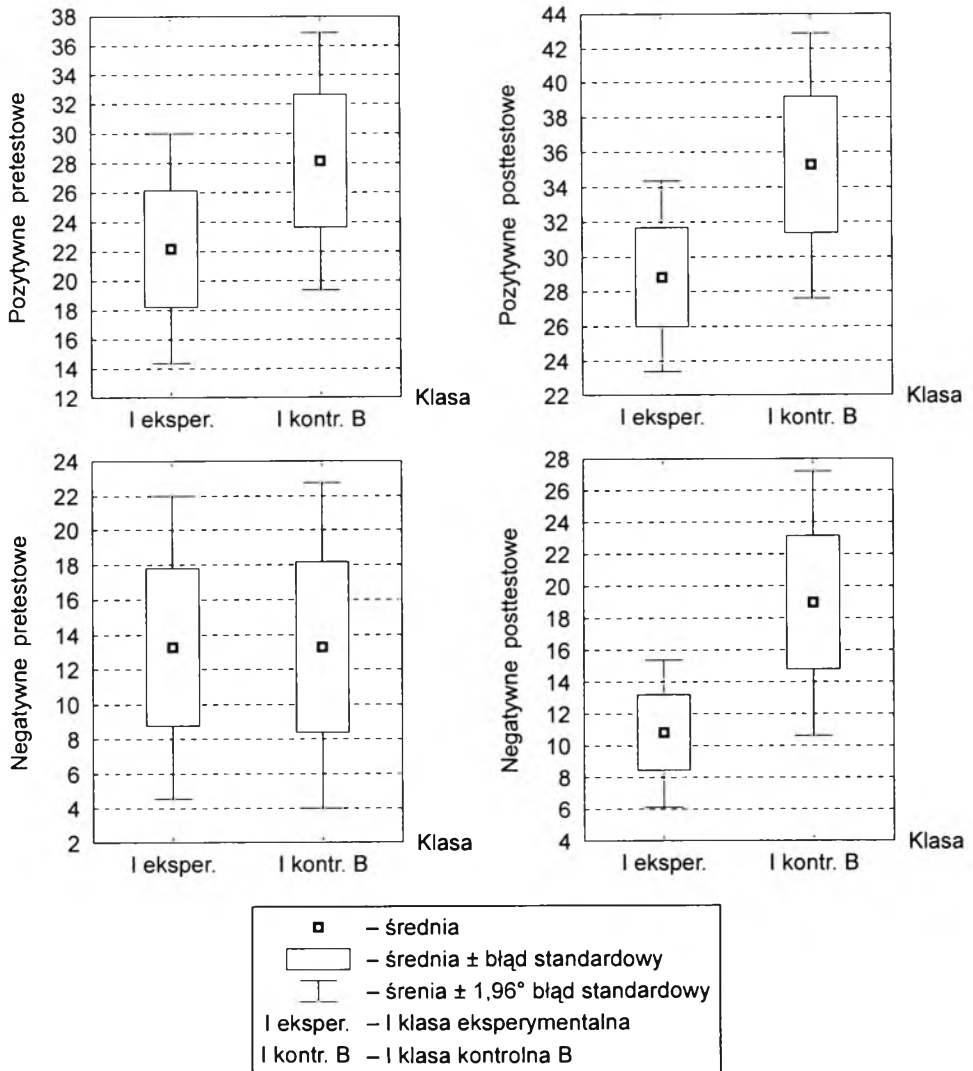
Tabela 18

Porównanie klasy I eksperymentalnej z kontrolną B

| Rodzaje wyborów | Średnia klasy eksperymentalnej | Średnia klasy kontrolnej B | <i>p</i> | Liczebność próby eksperymentalnej | Liczebność próby klasy kontrolnej B | Odchylenie standardowe klasy eksperymentalnej | Odchylenie standardowe klasy kontrolnej B | <i>p</i> |
|--------------------|--------------------------------|----------------------------|----------|-----------------------------------|-------------------------------------|---|---|--------------|
| Pozytywne pretest | 22,133 | 28,188 | 0,321 | 15 | 16 | 15,352 | 18,019 | 0,555 |
| Pozytywne posttest | 28,800 | 35,313 | 0,188 | 15 | 16 | 10,851 | 15,687 | 0,176 |
| Negatywne pretest | 13,200 | 13,313 | 0,986 | 15 | 16 | 17,342 | 19,238 | 0,703 |
| Negatywne posttest | 10,800 | 18,875 | 0,108 | 15 | 16 | 9,088 | 16,868 | 0,026 |



Wykres 1. Ilustracja istotności różnic



Wykres 2. Ilustracja istotności różnic

Tabela 19

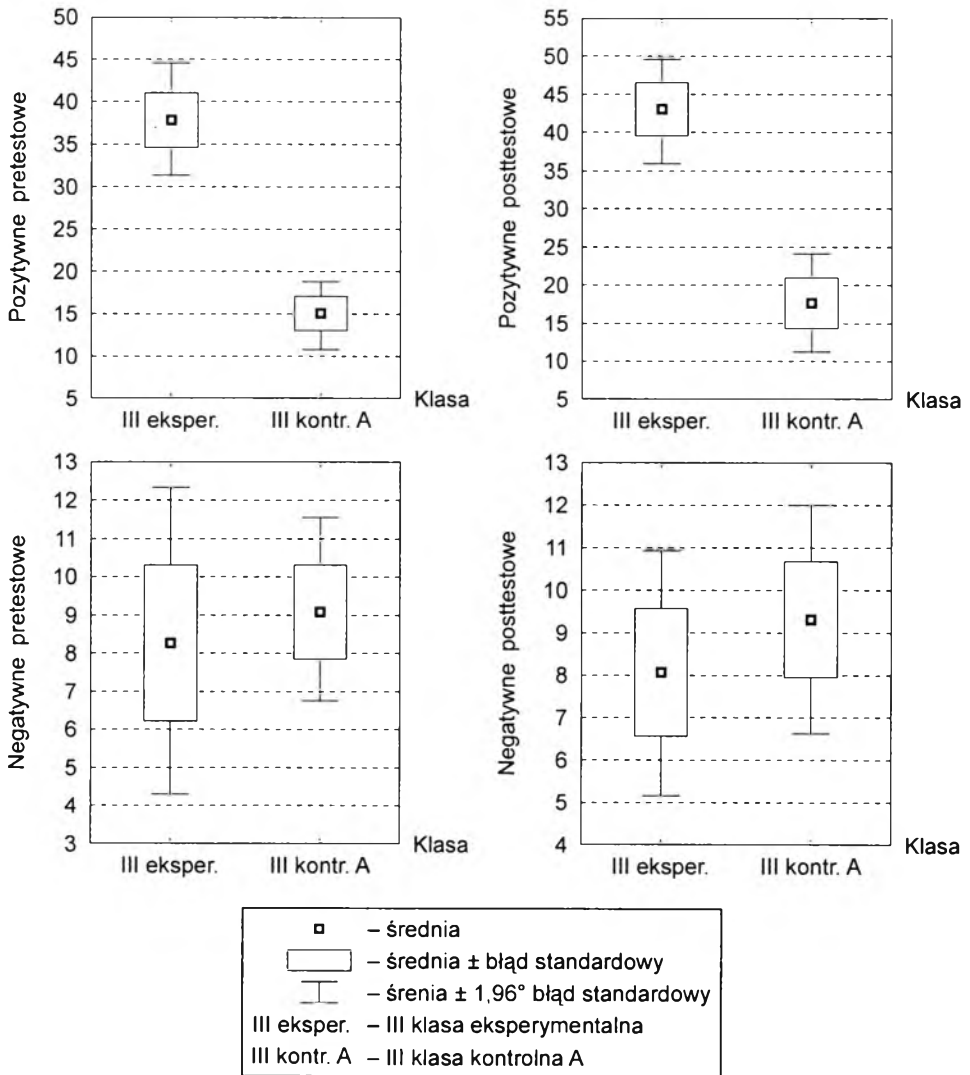
Porównanie klasy III eksperymentalnej z kontrolną A

| Rodzaje wyborów | Średnia klasy eksperymentalnej | Średnia klasy kontrolnej A | p | Liczebność próby eksperymentalnej | Liczebność próby klasy kontrolnej A | Odchylenie standardowe klasy eksperymentalnej | Odchylenie standardowe klasy kontrolnej A | p |
|--------------------|--------------------------------|----------------------------|--------------|-----------------------------------|-------------------------------------|---|---|--------------|
| Pozytywne pretest | 37,938 | 14,900 | 0,000 | 16 | 10 | 13,528 | 6,367 | 0,028 |
| Pozytywne posttest | 42,938 | 17,600 | 0,000 | 16 | 10 | 14,168 | 10,679 | 0,394 |
| Negatywne pretest | 8,313 | 9,100 | 0,744 | 16 | 10 | 8,163 | 3,872 | 0,029 |
| Negatywne posttest | 8,063 | 9,300 | 0,542 | 16 | 10 | 5,904 | 4,270 | 0,328 |

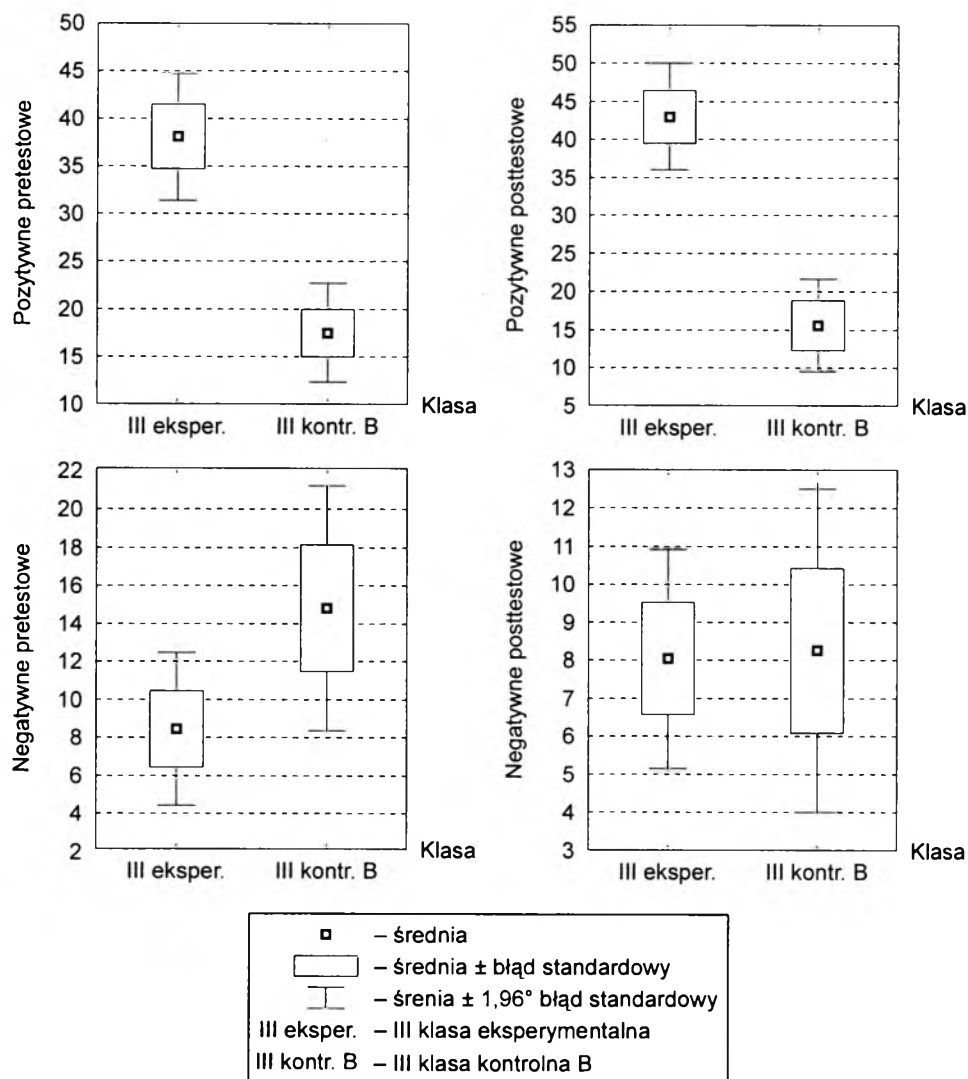
Tabela 20

Porównanie klasy III eksperymentalnej z kontrolną B

| Rodzaje wyborów | Średnia klasy eksperymentalnej | Średnia klasy kontrolnej B | p | Liczebność próby eksperymentalnej | Liczebność próby klasy kontrolnej B | Odchylenie standardowe klasy eksperymentalnej | Odchylenie standardowe klasy kontrolnej B | p |
|--------------------|--------------------------------|----------------------------|--------------|-----------------------------------|-------------------------------------|---|---|-------|
| Pozytywne pretest | 37,938 | 17,583 | 0,000 | 16 | 12 | 13,528 | 9,140 | 0,194 |
| Pozytywne posttest | 42,938 | 15,667 | 0,000 | 16 | 12 | 14,168 | 10,874 | 0,380 |
| Negatywne pretest | 8,313 | 14,667 | 0,119 | 16 | 12 | 8,163 | 11,460 | 0,221 |
| Negatywne posttest | 8,063 | 8,250 | 0,944 | 16 | 12 | 5,904 | 7,533 | 0,375 |



Wykres 3. Ilustracja istotności różnic



Wykres 4. Ilustracja istotności różnic

Bibliografia

- Ablewicz K.: *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*. W: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. Pałka. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1998.
- Ablewicz K.: *Wczucie i rozumienie w analizie sytuacji wychowawczej*. W: *Możliwości rozwijania i wykorzystania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*. Red. S. Pałka. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1995.
- Aleksiak M., Całus J.: *Metoda Dobrego Startu i Ruchu Rozwijającego w nauce czytania*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1995, nr 6.
- Andrukowicz W.: *Edukacja integralna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.
- Andrzejewska J.: *Kultura czytelnicza jednostki jako program edukacji czytelniczej i przedmiot badań*. „Studia o Książce” 1989, T. 18.
- Arystoteles: *Retoryka. Poetyka*. Tłum. H. Podbielski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1988.
- Awgulowa J., Świętek W.: *Inscenizacje w klasach początkowych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985.
- Axline V.M.: *Play therapy*. New York: Ballantine Books, 1947.
- Baczyńska H.: *Metodyka języka polskiego w klasach 1–3 szkoły podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985.
- Baluch A.: *Archetypy literatury dziecięcej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1992.
- Baluch A.: *Co to jest poezja – czyli o stopniach poetyckiej edukacji*. W: *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej*. Red. B. Żurkowski. Warszawa–Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989.
- Baluch A.: *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Wrocław: Wydawnictwo Wacław Bagiński, 1994.
- Baluch A.: *Poezja współczesna w szkole podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1984.
- Balachowicz J.: *Praca z tekstem*. W: *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1–3*. Red. M. Lelonek, T. Wróbel. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990.

- Baran Z.: *W kręgu poezji religijnej dla dzieci*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2001.
- Barker P.: *Metafory w psychoterapii. Teoria i praktyka*. Tłum. J. Węgródzka. Cz. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1997.
- Barthes R.: *Le plaisir du texte*. Paris: Editions du Seuil, 1972.
- Bartnik Cz.S.: *Hermeneutyka personalistyczna*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1994.
- Bastian H.G.: *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott Musik International, 2000.
- Bąk P.: *Czytanie i recytacja w klasach początkowych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1984.
- Bednarkowa W.: *O! Słoń przed stopniami. Ostoń przed stopniami! O szkolnym ocenianiu*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 2000.
- Bednarkowa W.: *Odnaleźć siebie i odpowiednie dać temu słowo... – sposoby inicjowania i doskonalenia werbalnej ekspresji dziecka*. W: „Zeszyt Naukowy I Ogólnopolskiego Festiwalu Ekspresji”, nr 1: *Sztuka i ekspresja dziecka – w poszukiwaniu sensu tworzenia*. Red. K. Krasoń. Katowice: ZKSO, 2003.
- Beil B.: *Dziecko grzeczne i niegrzeczne. Dlaczego dziecku potrzebne są wartości?* Tłum. A. Czarnocki. Warszawa: „PAX”, 2000.
- Benveniste E.: *Problemes de linguistique generale*. Paris: Gallimard, 1968.
- Bettelheim B.: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Tłum. D. Danek. Warszawa: Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & Co, 1996.
- Białas E., Orzechowska-Mikulska G., Krupa M., Jatowyc A.: *Szerbournowskie zajęcia – ruch dla zdrowia*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1998, nr 5.
- Bilewicz-Kuźma B.: *Pobudzanie dyspozycji twórczych dzieci*. „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 8.
- Birdwhistell R.L.: *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication*. London: Allen Lane, 1971.
- Bissinger-Ćwierz U., Hofman Z.: *Aktywne działania przez sztukę. Chopinowskie inspiracje muzyczne. Poradnik dla nauczycieli i animatorów kultury*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1999.
- Black M.: *Metafora*. „Pamiętnik Literacki” 1971, z. 3.
- Bobryk J., Dobrowolski R.: *Z badań nad psychosemantyczną reprezentacją tekstu*. W: *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej*. Red. I. Kurcz. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983.
- Bogdanowicz M.: *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 1997.
- Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnyska M.: *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1994.
- Bogdanowicz M.: *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991.

- Bogdanowicz M.: *Skale Obserwacji Zachowania (SOZ) dzieci i rodziców uczestniczących w zajęciach Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne*. Gdańsk: Wydawnictwo „Fokus”, 2000.
- Bokus B.: *Niedyrektywna terapia zabawowa. Koncepcja V. Axline*. „Psychologia Wychowawcza” 1979, nr 5.
- Bono E. de: *Naucz się myśleć kreatywnie. Podręcznik twórczego myślenia dla dorosłych i dla dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo „Prima”, 1995.
- Borkowska E.: *Interpretacja literatury a przypominanie*. W: *Literatura w kształceniu i wychowaniu. Z teorii i praktyki*. Red. T. Pyzik. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997.
- Bortnowski S.: *Jak uczyć poezji?* Warszawa: Wydawnictwo Piotra Marciszuka Stentor, 1998.
- Bortnowski S.: *Szkola francuska wobec historii literatury*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 9. Red. L. Gilowa, E. Polański. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1989.
- Brejnak W.: *Kocham i wychowuję. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo „Adam”, 1993.
- Brett D.: *Opowiadania dla Twojego dziecka*. Tłum. M. Majchrzak. Cz. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1998.
- Brett D.: *Opowiadania dla Twojego (nieco starszego dziecka)*. Tłum. M. Majchrzak. Cz. 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1998.
- Bronfrenbrenner U.: *Czynniki społeczne w rozwoju osobowości*. „Psychologia Wychowawcza” 1970, nr 1.
- Brophy J.: *Motywowanie uczniów do nauki*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002.
- Brun B.: *Symbole duszy – baśnie*. W: B. Brun, E.W. Pedersen, M. Runberg: *Symbole duszy*. Tłum. A. Hunca-Bednarska. Warszawa: Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & Co, 1995.
- Bruner J.S.: *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*. Przeł. E. Krasieński. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1971.
- Bruner J.S.: *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*. Tłum. B. Mroziak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1978.
- Bruner J.S.: *The culture of education*. Cambridge-London: Harvard University Press, 1996.
- Bruner J.: *Acts of Meaning*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1990.
- Brzezińska A.: *Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka*. W: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 6. Red. Z. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2000.
- Brzezińska A.: *Edukacja przez aktywne uczestnictwo*. „Edukacja i Dialog” 1997, nr 2.
- Brzezińska A.: *Wspomaganie rozwoju*. „Edukacja i Dialog” 1993, nr 5.
- Brzeziński J.: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.
- Brzozowska-Kuczkiewicz M.: *Emil Jaques-Dalcroze i jego Rytmika*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991.

- Buber M.: *O Ja i Ty*. W: *Filozofia dialogu*. Red. B. Baran. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 1991.
- Burke K.: *Literature as equipment for living*. In: *Drama: Principles and Plays*. Ed. T.W. Hatten. New York: University Press, 1976.
- Cackowska M.: *Nowa koncepcja integralnego systemu nauczania początkowego*. W: *Integralny system nauczania początkowego*. Oprac. pod red. M. Cackowskiej. Cz. 1. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1992.
- Caillouis R.: *Odpowiedzialność i styl. Eseje*. Przeł. J. Błoński. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1967.
- Campbell L., Campbell B., Dickinson D.: *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences*. New York: NY Allyn & Bacon, 1999.
- Carter R.: *Tajemniczy świat umysłu*. Przeł. B. Kamiński. Poznań: Oficyna Wydawnicza Atena, 1999.
- Cassirer E.: *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*. Przeł. A. Staniewska. Wyd. 3. Warszawa: Czytelnik, 1998.
- Cawley J.: *Trudności w czytaniu*. W: *Metody pedagogiki specjalnej*. Red. N.G. Haring, R.L. Schiefelbusch. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981.
- Ceberník R.: *Życie w świecie symboli*. „Edukacja i Dialog” 1999, nr 1.
- Chaffee J.: *Thinking critically*. Boston: Houghton-Mifflin, 1987.
- Chaplin J.P.: *Dictionary of psychology*. New York: A Laurel Book, Bantam Doubleday Dell Publishing Group Inc., 1985.
- Christov T.: *Jedno ciało dwa umysły*. „Gestalt. Kwartalnik Polskiego Stowarzyszenia Psychologów Praktyków” 1994, nr 14.
- Christov T.: *Słaby uczeń czy „translator”?* „Gestalt. Kwartalnik Polskiego Stowarzyszenia Psychologów Praktyków” 1994, nr 13.
- Chrzastowska B.: *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987.
- Chrzastowska B.: *Mała czy wielka metafora*. „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 2.
- Chrzastowska B.: *Pojąć metaforę. O kształtowaniu pojęcia – pomysły i eksperymenty*. Cz. 2. „Polonistyka” 1983, nr 4.
- Chrzastowska B.: *Propedeutyka lektury*. W: *Nauczanie języka polskiego w klasie 5*. Red. B. Chrzastowska i E. Polański. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985.
- Chrzastowska B.: *Przekład wiedzy o literaturze na język dziecka*. W: *Obszary spotkań dziecka i dorosłego w sztuce*. Red. M. Tyszkowa, B. Żurkowski. Warszawa-Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989.
- Chrzastowska B.: *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1979.
- Cieślikowski J.: *Przedmiot, sposoby istnienia i metody badania literatury dla dzieci*. W: *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*. Red. M. Tyszkowa. Warszawa-Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1979.

- Cieślukowski J.: *Słowo – obraz – gest, czyli o intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych*. W: *Sztuka dla najmłodszych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*. Red. M. Tysocka. Warszawa–Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1977.
- Cieślukowski J.: *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobrażenia dziecka. Wiersze dla dzieci*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1985.
- Cieślukowski J.: *Wstęp*. W: *Antologia poezji dziecięcej*. Wybór i oprac. J. Cieślukowski. Wyd. 3. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1991.
- Cox M., Theilgaard A.: *Mutative Metaphors in Psychotherapy. The Aevlian Mode*. London: Tavistock Publications, 1987.
- Cropley A.J.: *Defining and measuring creativity: are creativity tests worth using?* „Roeper Review” 2000, Vol. 23, issue 2.
- Csikszentmihalyi M.: *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.
- Csikszentmihalyi M.: *Society, culture, and person: a systematic view of creativity*. In: *The nature of creativity*. Ed. R. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Cybulska H.: *Dziecko wobec tekstu poetyckiego – z problemów komunikacji literackiej w klasach I–III*. W: *Komunikacja – dialog – edukacja*. Cz. 1. Red. W. Kojs, R. Mrózek przy współudziale Ł. Dawid. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998.
- Cybulska H.: *Krytyczno-twórcze rozumienie tekstów przez dzieci siedmio–dziesięcioletnie*. W: *Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej*. Red. J. Kida. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997.
- Czelakowska D.: *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996.
- Czerepaniak-Walczak M.: *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, 1994.
- Czerwińska M.: *Interpretacja tekstu poetyckiego w szkole jako dialog*. W: *Pytanie, dialog, wychowanie*. Red. J. Rutkowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.
- Dagiel M.: *Relacje komunikacyjne w klasie na zajęciach z poezją współczesną*. W: *Komunikacja – dialog – edukacja*. Cz. 1. Red. W. Kojs, R. Mrózek przy współudziale Ł. Dawid. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998.
- Dasiewicz-Tobiasz A., Kępska A.: *Rytmika w klasach I–III*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985.
- Day J.: *Twórcza wizualizacja dla dzieci*. Tłum. B. Malwina. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka, 1997.
- Dąbek A.: *Psychologiczne podstawy twórczej aktywności dziecka*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1998.
- Debesse M.: *Zdolności twórcze i zajęcia rozwijające ekspresję*. W: *Rozprawy o wychowaniu*. [T.] 1: *Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania*. Red. M. Debesse, G. Mialaret. Tłum. Z. Zakrzewska. T. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1988.

- Dennison P.: „Co złego dzieje się ze mną?” Dzieci potrzebują zrozumienia, nie etykietowania. W: „Biuletyn Informacyjny”, nr 21: *Kinezylogia edukacyjna – wsparcie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nauka i praktyka radosnego uczenia się*. Red. S. Masgutowa, W. Brejnak. Warszawa: PTD. Oddział Warszawski, 2002.
- Dennison P.: *The physical aspects of brain organization*. „Brain Gym® Journal” 1996, No. 3, Vol. 10.
- Derulska I., Pielak H.: *Metoda Sherborne*. W: *ABC rehabilitacji dzieci*. Cz. 2. Red. M. Borkowska. Warszawa: Wydawnictwo „Pelikan”, 1989.
- Długosz J., Orzech E.: *Materiały do pracy z tekstem literackim w klasach początkowych*. Rzeszów: Wydawnictwo Fraza, 1991.
- Dobkowska-Pojnar H.: *Drama na lekcjach języka polskiego*. „Język Polski w Szkole dla Klas IV–VIII” 1988/1989, z. 3–4.
- Dobrowicz W.: *O badaniu zdolności i postaw twórczych uczniów*. W: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Red. S. Popek. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1988.
- Dobrzyńska T.: *Metafora*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1984.
- Dobrzyńska T.: *Mówiąc przenośnie... Studia o metaforze*. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN, 1994.
- Domański Cz.: *Testy statystyczne*. Warszawa: PWE, 1980.
- Domański J.: *Tekst jako uobecnienie*. Warszawa: Polska Akademia Nauk, 1992.
- Dryden G., Vos J.: *Rewolucja w uczeniu*. Poznań: Wydawnictwo Moderski i S-ka, 2000.
- Drzał E., Skibińska-Czechowicz J.: *Inscenizacje w nauczaniu zintegrowanym*. Gdańsk: Wydawnictwo „Harmonia”, 2000.
- Drzazga M.: *Możliwości ekspresji w dramie*. W: „Zeszyt Naukowy I Ogólnopolskiego Festiwalu Ekspresji”, nr 1: *Sztuka i ekspresja dziecka – w poszukiwaniu sensu tworzenia*. Red. K. Krasoń. Katowice: ZKSO, 2003.
- Dudek Z.W.: *Słowo wstępne*. W: *Psychologia literatury. Zaproszenie do interpretacji*. Red. J. Karpowicz. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia, 1999.
- Dudzikowa M.: *Autorytet nauczyciela – zmiana optyki uczniowskiej*. W: *Edukacja w zmianach*. Red. M. Dudzikowa. Koszalin: Wydawnictwo Miscelanea, 1997.
- Dudzikowa M.: *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*. W: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Red. M. Dudzikowa i A.A. Kotusiewicz. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, filia w Białymstoku, 1994.
- Dudzikowa M.: *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Wyd. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002 i Kraków 2004.
- Dudzikowa M.: *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”, 1985.
- Dudzikowa M.: *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987.

- Dudzikowa M.: *Wychowanie w toku procesu lekcyjnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1978.
- Duraj-Nowakowa K.: *Kształtowanie pojęć społeczno-moralnych uczniów klas początkowych*. Kraków: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1998.
- Dyduch B.: *Gra dramatyczna jako forma pracy w obrębie metody przekładu intersemiotycznego*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 6. Red. J. Kram, E. Polański. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1986.
- Dyduch B.: *O potrzebie dystansu wobec metod intuicyjnych*. W: *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994–1996*. Red. B. Chrzastowska. T. 2. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.
- Dykciak W.: *Poszukiwanie nowatorskich i alternatywnych koncepcji indywidualnej rehabilitacji oraz społecznej integracji osób niepełnosprawnych – aktualnym wyzwaniem praktyki edukacyjnej*. W: *Nowatorskie i alternatywne metody w praktyce pedagogiki specjalnej*. Red. W. Dykciak, B. Szychowiak. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 2001.
- Dylak S.: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1995.
- Dymara B.: *Metafora jako ruch znaczeń*. W: *Komunikacja – dialog – edukacja*. Cz. 1. Red. W. Kojas, R. Mrózek przy współudziale Ł. Dawida. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998.
- Dziedzic A., Gudro M.: *Drama w szkole podstawowej*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1998.
- Dziedzic A., Pichalska J., Świdorska E.: *Drama na lekcjach języka polskiego*. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995.
- Dziemidok B.: *Główne kontrowersje estetyki współczesnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002.
- Eby J.W., Smutny J.F.: *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*. Tłum. K. Konarzewski. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998.
- Eco U.: *Czytanie świata*. Tłum. M. Woźniak. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 1999.
- Eco U.: *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*. Warszawa: Czytelnik, 1994.
- Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I–III*. Red. D. Klus-Stańska, M. Dagiel. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 1999.
- Ekier-Grabowska D.: *Techniki socjometryczne w pracy wychowawcy klas początkowych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1984.
- Eliade M.: *Sacrum, mit, historia – wybór esejów*. Wybór M. Czerwinski, tłum. A. Tatarkiewicz. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1970.
- Epstein G.: *Uzdrowienie przez wizualizację. Wyobrażenia kluczem do zdrowia. Sposoby pozytywnego oddziaływania na własne zdrowie*. Tłum. U. Zielińska. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1996.
- Ernest P.: *The one and the many*. In: *Constructivism in education*. Eds. L. Steffe, J. Gale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1995.

- Falkiewicz A.: *Człowiek teatralny*. W: Idem: *Istnienie i metafora*. Wrocław: Wydawnictwo „A”, 1996.
- Fedoryszyn M.: *Kształtowanie przeżyć literackich uczniów klas początkowych. (Czynniki warunkujące przeżycia literackie na lekcji)*. W: *Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej*. Red. J. Kiśka. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997.
- Feldman D.H.: *The development of creativity*. In: *Handbook of creativity*. Ed. R. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- Ferguson G.A., Takane Y.: *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Przeł. M. Zagrodzki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997 i 1999.
- Fish D., Broekman H.: *Nowe podejście do kształcenia nauczycieli*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1992, nr 1.
- Fisher R.: *Uczymy jak się uczyć*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999.
- Fordoński K.: *Czy „młodzi gniewni” w ogóle istnieli? Próba dyskusji nad bezkrytycznym przyjmowaniem powszechnie uznanej terminologii*. W: *Literatura w kształceniu i wychowaniu. Z teorii i praktyki*. Red. T. Pyzik. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997.
- Fosnot C.: *Constructivism: A Psychological theory of learning*. In: *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. Ed. C. Fosnot. New York: Teachers College Press, 1996.
- Freinet C.: *O szkołę ludową. Pisma wybrane*. Wybór i oprac. A. Lewin, H. Semenowicz. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1976.
- Freud S.: *Poza zasadą przyjemności*. Przeł. J. Prokopiuk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1994.
- Fromm E.: *The Creative Attitude*. In: *Creativity and Its Cultivation*. Ed. H.H. Anderson. New York: Harper & Row, 1959.
- Fromm E.: *Zapomniany język*. Przeł. J. Marzęcki. Wyd. 3. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1995.
- Frostig M.: *Bewegungserziehung*. München: Reinhard, 1980.
- Frycie S., Ziółkowska-Sobecka M.: *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998.
- Gadamer H.-G.: *Estetyka i hermeneutyka*. W: Idem: *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*. Tłum. M. Łukasiewicz. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2000.
- Gadamer H.-G.: *Prawda i metoda*. Przeł. B. Baran. Kraków: Wydawnictwo Inter Esse, 1993.
- Gadamer H.-G.: *Semantyka i hermeneutyka*. W: Idem: *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*. Tłum. M. Łukasiewicz. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2000.
- Gadamer H.-G.: *Sztuka i naśladownictwo*. W: Idem: *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*. Tłum. M. Łukasiewicz. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2000.
- Gardner H.: *Extraordinary minds*. London: Weidenfeld and Nicolson, 1997.

- Gardner H.: *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.
- Gardner H.: *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. London: Fontana Press, 1993.
- Gardner H.: *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Przeł. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina, 2002.
- Gardner H.: *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books, 1999.
- Gardner H.: *The Disciplined Mind: Beyond Facts And Standardized Tests, The K-12 Education That Every Child Deserves*. New York: Simon and Schuster, 1999.
- Gardner H.: *The Unschooled Mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books, 1991.
- Gardner H.: *To Open Minds: Chinese clues to the dilemma of contemporary education*. New York: Basic Books, 1989.
- Gerlak-Niedziółka M.: *Wartości wychowawcze baśni dla dzieci młodszych*. W: *Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej*. Red. J. Kida. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997.
- Gersie A., King N.: *Drama. Tworzenie opowieści w edukacji i terapii*. Tłum. K. Rusteka. Warszawa: Wydawnictwo „Cyklady”, 1999.
- Gloton R., Clero C.: *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985.
- Głombiowski K.: *Książka w procesie komunikacji społecznej*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1980.
- Gniewkowski W.: *Fenomen ruchu*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1986, nr 1.
- Gniewkowski W.: *Gimnastyka rytmiczna A. i M. Kniessów – nieznana w naszym kraju metoda twórcza w*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1988, nr 1.
- Gniewkowski W.: *Gimnastyka twórcza (ekspresyjna) dla dzieci i młodzieży nie zaawansowanej*. „Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna” 1974, nr 9.
- Gniewkowski W.: *Gimnastyka twórcza (ekspresyjna) Rudolfa Labana*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1985, nr 5.
- Gniewkowski W.: *Metody twórcze w w przedszkolu i ich znaczenie w rozwoju osobowości dziecka*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1986, nr 7–8.
- Gniewkowski W., Olszewska I.: *Metody twórcze w integracji Rudolfa Labana i Karola Orffa*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1983, nr 5.
- Gniewkowski W., Właźnik K.: *Wychowanie fizyczne*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985.
- Gnitecki J.: *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996.
- Gnitecki J.: *Pomiar i przetwarzanie wyników badań w pedagogice empirycznej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adam Mickiewicza, 1992.
- Gnitecki J.: *Szkola i edukacja wobec wyzwań globalnych współczesnego świata*. W: *Wartości – edukacja – globalizacja. Wybrane zagadnienia*. Red. W. Kojas przy współudziale U. Morszczyńskiej. Cieszyn: Uniwersytet Śląski. Filia w Cieszynie, 2002.

- Gnitecki J.: *Twórcza aktywność uczniów klas początkowych. Stan aktualny i perspektywy badań*. W: *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Red. S. Pałka. Katowice: „Śląsk”, 1994.
- Goćkowski J.: *Uczenie roli i poglądu na świat badacza naukowego*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1997, nr 1–2.
- Gołaszewska M.: *Zarys estetyki. Problematyka, metody, teorie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986.
- Goodman K.: *What's Whole In Whole Language?* London: Scholastic, 1986.
- Gorczyca M.: *O scenariuszach lekcji prowadzonych metodą dramy*. W: *Techniki dramowe na lekcjach języka polskiego*. Red. M. Gorczyca. Katowice: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, 1997.
- Grabowski H.: *Teoria fizycznej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.
- Grochulska J.: *Granice możliwości edukacyjnych człowieka*. Kraków: Staromiejaska Oficyna Wydawnicza, 1994.
- Grove T.G.: *Niewerbalne elementy interakcji*. Tłum. J. Suchecki. W: *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*. Red. J. Stewart. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002.
- Grzesiuk L.: *Zjawiska w psychoterapii*. W: *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*. Red. L. Grzesiuk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998.
- Guilford J.P.: *Natura inteligencji człowieka*. Przeł. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Rachicki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1978.
- Guz S.: *Rozwój i kształtowanie osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987.
- Haensly P., Reynolds C.R., Nash W.R.: *Coalescence, context, conflict, commitment*. In: *Conceptions of giftedness*. Eds. R. Sternberg, J. Davidson. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Hajnicz W.: *Wolność jako wartość w sytuacjach edukacyjnych*. W: *Dylematy wczesnej edukacji*. Red. D. Klus-Stańska, M. Suświłło. Olsztyn: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1998.
- Hall E.T.: *Poza kulturą*. Przeł. E. Goździk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001.
- Han K.S., Marvin Ch.: *Multiple creativities? Investigating domain-specificity of creativity in young children*. „Gifted Child Quarterly” 2002, No. 2.
- Handke R.: *Hermeneutyka*. W: *Kompetencje szkolnego polonisty*. Red. B. Chrzastowska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995.
- Hannaford C.: *Zmyślne ruchy, które doskonalą umysł*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Medyk, 1998.
- Hardison J.: *Let's Touch: How and Why To Do It*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, 1980.
- Hargreaves D.J., North A.C.: *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

- Heidegger M.: *Bycie i czas*. Przeł. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1994.
- Hoepfner R., Hemenway J.: *Test of Creative Potential, Manual*. Hollywood: Monitor, 1973.
- Holbek B.: *Interpretation of Fairy Tales. Danish Folklore in European Perspective*. Helsinki: University Press, 1987.
- Holler J.R.: *Jak zwiększyć potencjał umysłu. Potęga szarych komórek*. Warszawa: Agencja Wydawnicza COMES, 1993.
<http://www.infed.org/thinkers/gardner.html>
- Hurlock E.B.: *Rozwój dziecka*. Przeł. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985.
- Husserl E.: *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*. Przeł. D. Gierulanka. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995.
- Ingarden R.: *O dziele literackim. Badania z pogranicza ontologii, teorii języka i filozofii literatury*. Przekł. M. Turowicz. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1960.
- Ingarden R.: *Wykłady i dyskusje z estetyki*. Wybór i oprac. A. Szczepańska, wstęp W. Stróżewski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981.
- Jakowicka M.: *Kształcenie dla rozwoju – zmiana i nowe obszary w badaniach edukacyjnych działalności praktycznej*. W: *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Red. S. Pałka. Katowice: „Śląsk”, 1994.
- Jakóbczyk S.: *Twórcze ćwiczenia literackie w szkole*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1992.
- Jankowska K.: *Muzyka jako forma wspierania socjalizacji u dzieci w wieku szkolnym*. [Referat wygłoszony podczas I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej nt. „Sztuka w edukacji i terapii”, odbywającej się w dniach 8–11 października 2003 w Ustroniu, zorganizowanej przez Zakład Arteterapii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach].
- Janowski A.: *Poznanie uczniów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991.
- Jaques-Dalcroze E.: *Le Rythme, La Musique Et L'education*. Lausanne: Foe-tisch Freres, 1965.
- Jaques-Dalcroze E.: *Pisma wybrane*. Tłum. M. Bogdan, B. Wakar. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992.
- Jarosz E.: *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2001.
- Jaroszyński P.: *Piękno czy wartość? W: Poznanie bytu czy ustalenie sensów*. Red. A. Maryniarczyk, M.J. Gondek. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 1999.
- Kaczmarczyk B., Szafrńska D.: *Stymulowanie twórczej aktywności muzycznej i plastycznej dzieci sześciolletnich w przedszkolu*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1985, nr 1.

- Kaja B.: *Zarys terapii dziecka*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1995.
- Karlińska-Włodarczyk A.: *Kształcenie literackie w systemie edukacji początkowej*. Opole: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1991.
- Karolak W.: *Sztuka jako zabawa. Zabawa jako sztuka*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, [b. r. w.].
- Karwala M.: *W świecie metafory*. „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 2.
- Kelly A.V.: *Edukacja w społeczeństwie demokratycznym: podstawowe zasady*. W: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 5. Red. Z. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1997.
- Kida J.: *Funkcje literatury dla dzieci i młodzieży*. W: *Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej*. Red. J. Kida. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997.
- Kielar M.: *Dziecko jako odbiorca literatury*. W: *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej*. Red. B. Żurkowski. Warszawa-Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989.
- Kielar-Turska M., Przetacznik-Gierowska M.: *Dziecko w kontakcie z literaturą. Przegląd problemów badawczych*. W: *Dziecko jako odbiorca literatury*. Red. M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.
- Kielar-Turska M., Przetacznik-Gierowska M.: *Z zagadnień recepcji poezji lirycznej przez dzieci sześciolatnie*. W: *Dziecko jako odbiorca literatury*. Red. M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.
- Kierzył M.: *Wykorzystanie muzyki jednoznacznej wyrazowo i emocjonalnie w profilaktyce i terapii muzycznej*. W: *Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji*. Red. B. Ostrowska. Łódź: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. G. i K. Bacewiczów, 2000.
- Kintsch W., van Dijk T.A.: *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.
- Kirk J.L., Miller M.: *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage, 1986.
- Klöppel R., Vliex S.: *Rytmika w wychowaniu i terapii. Rozpoznanie i korygowanie zaburzeń zachowania u dzieci*. Przeł. A. Florek. Warszawa: PNO Studio Grafiki Komputerowej, 1995.
- Kłoska Z.E.: *Praca z klasowym zespołem teatralnym*. „Życie Szkoły” 1999, nr 1.
- Klus-Stańska D.: *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2000.
- Klus-Stańska D.: *Narracje w szkole*. W: *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Red. J. Trzebiński. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.
- Kłosińska T.: *Droga do twórczości. Wdrażanie technik Celestyna Freineta*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.
- Kłóskowska A.: *Społeczne ramy kultury. Monografia socjologiczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1972.

- Knittel K.: *Pojmowanie sensu w muzyce*. [Referat wygłoszony 7 IV 2000, podczas IV Lubelskiego Forum Sztuki Współczesnej im. Witolda Lutosławskiego, nt. „Sztuka w poszukiwaniu sensu”, zorganizowanego przez Wydział Artystyczny Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie].
- Kocowski T.: *Szkice z teorii twórczości i motywacji*. Poznań: SAWW, 1991.
- Kohlberg L., Mayer R.: *Rozwój jako cel wychowania*. W: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, Wydawnictwo „Edytor”, 1993.
- Konarzewski K.: *Jak uprawiać badania oświatowe*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000.
- Kopaliński W.: *Słownik symboli*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1990.
- Kornhaber M.L.: *Howard Gardner*. In: *Fifty Modern Thinkers on Education. From Piaget to the present*. Ed. J.A. Palmer. London: Routledge, 2001.
- Kossakowska M.: *Wykorzystanie metafory w pracy terapeutycznej z dzieckiem*. W: *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja, psychokorekcja*. Red. B. Kaja. T. 1. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997.
- Kovalik S.: *Teachers Make the Difference*. Arizona: Book for Educators, Oak Creek, 1991.
- Kowalik S.: *Rozwój społeczny*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 3: *Rozwój funkcji psychicznych*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002.
- Kozielecki J.: *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001.
- Kram J.: *Zarys kultury żywego słowa*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1982.
- Krasoń K.: *Aktywne słuchanie muzyki poprzez transfer impulsów akustycznych na sferę kinestetyczno-cielesną*. W: *Sztuka a świat dziecka*. Red. J. Kida. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996.
- Krasoń K.: *Antropomorfizowany obraz interakcji jako literacka propedeutyka więzi*. W: *Sezamie, otwórz się! Z nowszych badań nad literaturą dla dzieci i młodzieży w Polsce i za granicą*. Red. A. Baluch, K. Gajda. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2001.
- Krasoń K.: *Baśniowe odkrywanie znaczeń jako wspomaganie rozwoju dziecka*. W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Red. J. Papużińska i G. Leszczyński. Warszawa: Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej, Uniwersytet Warszawski, 2002.
- Krasoń K.: *Dziecięcy teatr ruchu. Kinestetyczna strategia poznania (konstrukcja Profilu Ruchowego Zachowania się Dziecka – ujęcie sygnałne)*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 3.
- Krasoń K.: *Integracja dziedzin sztuki w metodzie wizualizacyjnej*. W: *Sztuka w poszukiwaniu sensu. IV Lubelskie Forum Sztuki Współczesnej im. Witolda Lutosławskiego*. Red. R. Chyżewski, J. Jasińska, T. Szkołut. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2002.

- Krasoń K.: *Intersemiotyczne pojmowanie analizy tekstu literackiego a koncepcja nauczania zintegrowanego*. „Nowa Poliszczyna” 2000, nr 3.
- Krasoń K.: *Kinestetyczna konkretyzacja tekstu poetyckiego – szansa na wsparcie dziecka czy zagrożenie*. W: *Dziecko i sztuka. Recepcja – edukacja – wsparcie – terapia*. Red. M. Knapik przy współpracy K. Krasoń. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003.
- Krasoń K.: *Kinesthetic Strategy of Diagnosis and Support to Aid Children's Development*. „Early Child Development and Care” 2003, Vol. 173, No. 2–3.
- Krasoń K.: *Kinetyczna analiza tekstu literackiego a znaczenia metaforyczne w pracy z dziećmi przedszkolnymi*. „Psychologia Rozwojowa” 2000, nr 3–4, s. 301.
- Krasoń K.: *Kompetencje literaturoznawcze a wiedza pedagogiczna nauczycieli poziomu zintegrowanego*. W: *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*. Red. E. Kozioł, E. Kobylecka. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2002.
- Krasoń K.: *Kręgi dzieciństwa. Uciekły mi bajki Zofii Bronikowskiej*. W: „Śląskie Miscellanea”. T. 13. Red. K. Heska-Kwaśniewicz. Katowice 2000.
- Krasoń K.: *Kształcenie literackie nauczycieli – zachowania algorytmiczne czy heurystyczne*. W: *Twórczy rozwój nauczyciela*. Red. S. Juszczyk. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”, 1996.
- Krasoń K.: *Lektura historyczna – ograniczenie czy wzbogacenie ofert, szans i możliwości edukacyjnych ucznia*. W: *Podmiotowość ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Red. H. Moroz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1995.
- Krasoń K.: *Liryka dziecięca w edukacji. Polisensoryczne interpretowanie metafor*. „Życie Szkoły” 2002, nr 10.
- Krasoń K.: *Literacki model wychowania w rodzinie a świat fundamentalnych wartości. Tradycja i współczesność (rekonesans badawczy)*. W: *Wychowanie – opieka – wsparcie. (Tradycje i doświadczenia polskiej pedagogiki oraz możliwości współczesnego ich wykorzystania)*. Red. M. Wójcik. Mysłowice: Wydawnictwo GWSP, 2002.
- Krasoń K.: *Literackie dzieje „ojczyzny najbliższej” a edukacja regionalna*. W: *Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*. Red. M.T. Michalewska. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1999.
- Krasoń K.: *Malowniczy most do poezji. Wiersze Brzechwy i Tuwima w edukacji i wsparciu rozwoju dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 1999.
- Krasoń K.: *Metafora w geście zaklęta, czyli komunikacja niewerbalna w edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*. T. 2: *Różne aspekty edukacji lingwistycznej dziecka*. Red. M.T. Michalewska. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.
- Krasoń K.: *Metaphorical Communication by movement in Work with Children Needing Assistance*. In: *Science and Quality of Life: Centennial Prospects for Education*. Ed. R. Brazis. Wilno: Universitas Studiorum Polona Vilnensis A, Vol. 1, No. 1, 2003.
- Krasoń K.: *Metoda E. J. Dalcroze’a jako czynnik skutecznego przygotowania nauczycieli klas przedszkolnych do zadań dydaktyczno-wychowawczych*. W: *Sku-*

- teczność kształcenia nauczycieli klas początkowych*. Red. H. Moroz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1993.
- Krasoń K.: *Music, Movement activities and intersemiotic play in early education*. In: *Spiel und Spielzeug in der Gegenwart. Play and Toys Today, Conference Proceedings*. Ed. E. Schmuck, F. Bottcher, A. Schubert. Erfurt: ICCP, Thuringer Institut für Akademische Weiterbildung e. Verlag, Universität Erfurt, 2001.
- Krasoń K.: *Muzyka i literatura. Szanse czy zagrożenia w edukacji zintegrowanej*. W: *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*. Red. L. Katarzyńczuk-Mania, J. Karcz. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2002.
- Krasoń K.: „*Muzykowanie ruchem*” jako zaspokojenie potrzeby tworzenia u dzieci sześciolletnich. W: *Z teorii i praktyki nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego*. Red. H. Moroz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1993.
- Krasoń K.: *Poczucie własnego ciała i przestrzeni a rozwój modalności kinestetycznej dziecka 5–6-letniego*. W: *Edukacja dla rozwoju*. Red. H. Moroz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1996.
- Krasoń K.: *Poezja dziecięca – obiekt i droga do integracji*. W: *Integracja w edukacji. Dylematy teorii i praktyki*. Red. J. Jakóbski, A. Jakubowicz-Bryx. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2002.
- Krasoń K.: *Poezja i zabawa*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1997, nr 3.
- Krasoń K.: *Preferencje czytelnicze dzieci w wieku wczesnoszkolnym (rekonesans badawczy)*. „Nauczyciel i Szkoła” 1999, nr 2 (7).
- Krasoń K.: *Przejmujące, prawdziwe, pożyteczne, czyli „Znajomi z zerówki”*. „Guliver. Dwumiesięcznik o książce dla dziecka” 2002, nr 3 (61).
- Krasoń K.: *Przeżycia estetyczne a kształcenie literackie w edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Współczesne tendencje w teorii i praktyce nauczania początkowego*. Red. H. Moroz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997.
- Krasoń K.: *Recepcja i wartości literatury dla dzieci nacechowanej terapeutycznie*. W: *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*. Red. R. Piwowarski. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Instytut Badań Edukacyjnych, 2003.
- Krasoń K.: *Rozumienie i wyjaśnianie przeżywanego tekstu a komunikacja metaforyczna w pracy z dzieckiem potrzebującym wsparcia*. W: *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja, psychokorekcja*. T. 2. Red. B. Kaja. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2000.
- Krasoń K.: *Ruch i obraz jako element komunikacji literackiej (projekcja – identyfikacja – empatia)*. W: *Homo Communicus. Szkice pedagogiczne*. Red. W. Kojas przy współudziale Ł. Dawid. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.
- Krasoń K.: *Ruch jako narzędzie poznania*. W: *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*. Red. K. Wenta. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, 2001.

- Krasoń K.: *Ruch niedyrektywny – obszary dozwolone i niebezpieczne*. [Referat wygłoszony 22 III 2002, podczas II Konferencji Naukowej z cyklu Twórczość i Wartości, nt. „Odpowiedzialność w twórczości”, zorganizowanej przez Wyższą Szkołę Humanistyczno-Ekonomiczną w Łodzi i Towarzystwo Naukowe Prakseologii].
- Krasoń K.: *Ruch w przestrzeni. Kinestetyczne wspieranie rozwoju (na podstawie analizy przypadku dziecka zahamowanego psychoruchowo)*. W: *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych*. Red. E. J u t r z y n a. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2003.
- Krasoń K.: *Ruchowa zabawa w fantazjowanie, czyli kinestetyczna procedura poznawania dziecka*. W: *Modernizowanie edukacji wczesnoszkolnej. Wybrane próby*. Red. M. M a g d a - A d a m o w i c z. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2004.
- Krasoń K.: *Ruchowo-przestrzenna analiza utworu literackiego a specyfika odbioru dziecięcego*. W: *Książka dla dziecka wczoraj – dziś – jutro*. Red. K. H e s k a - K w a ś n i e w i c z, I. S o c h a. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998.
- Krasoń K.: *Rytmika – interpretacja ruchowa jako wizualizacja*. W: *Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji*. Red. B. O s t r o w s k a. Łódź: Akademia Muzyczna im. G. i K. Bacewiczów [w druku].
- Krasoń K.: *Sytuacja przedreceptyjna i nadanie oralne tekstu jako elementy refleksji nad użyciem języka*. W: *Problemy edukacji lingwistycznej*. Red. M.T. M i c h a l e w s k a. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1999.
- Krasoń K.: *Teatr dźwięku, obrazu i ruchu, czyli zabawa z poezją dla najmłodszych*. W: *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji*. Red. K. H e s k a - K w a ś n i e w i c z, I. S o c h a. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1996.
- Krasoń K.: *Tworzenie i recepcja sztuki jako przestrzeń realizacji potrzeb dziecka*. W: *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*. Red. A. K a r p i Ń s k a. Białystok: Trans Humana, 2003.
- Krasoń K.: *Układ przestrzenno-ruchowy jako element intersemiotycznego przekładu tekstu literackiego (wykorzystanie metody E. Jaques-Dalcroze’a)*. W: *Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej*. Red. J. K i d a. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997.
- Krasoń K.: *Wymiary biblioterapii ekspresyjnej, kilka refleksji wprowadzających*. W: *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji*. Red. K. K r a s o Ń i B. M a z e p a - D o m a g a ł a. Katowice: Wydawnictwo „Librus”, 2004.
- Krasoń K.: *Zabawy z wierszami dla najmłodszych*. „Słowo Ojczyste” [Grodno] 2000, nr 9–10.
- Krasoń K.: *Znak kinestetyczno-cielesny jako intersemiotyczny kontakt komunikacyjny*. W: *Komunikacja – dialog – edukacja*. Cz. 1. Red. W. K o j s, R. M r ó z e k przy współudziale Ł. D a w i d. Cieszyń: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998.

- Krasoń K., Mazepa-Domagała B.: *Obcowanie ze sztuką jako odkrywanie własnych możliwości. Strategia intersemiotycznego i polisensorycznego wsparcia dzieci o obniżonej sprawności intelektualnej*. „Auxilium Sociale. Wsparcie Społeczne” 2002, nr 3/4.
- Krasoń K., Mazepa-Domagała B.: *Przestrzenie sztuki dziecka. Strategia intersemiotycznego i polisensorycznego wsparcia jednostek o obniżonej sprawności intelektualnej*. Katowice: Wydawnictwo „Librus”, 2003.
- Krasoń K., Mazepa-Domagała B.: *Swobodna ekspresja artystyczna a potencjał twórczy dziecka – ujęcie poznawcze (na przykładzie wizualizacji plastycznej i kinestetycznej)*. W: *Wybrane problemy edukacyjne – konfrontacje polsko-słowackie*. Red. S. Juszczyk, E. Petlák. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2004.
- Krasoń K., Mazepa-Domagała B.: *Wizualizacja kinestetyczna i plastyczna w arteterapii, zatem o mocy wyobraźni*. W: „Zeszyt Naukowy I Ogólnopolskiego Festiwalu Ekspresji”, nr 1: *Sztuka i ekspresja dziecka – w poszukiwaniu sensu tworzenia*. Red. K. Krasoń. Katowice: ZKSO, 2003.
- Krasoń K., Szafraniec G.: *Directive and Non-directive Movement in Child Therapy*. „Early Child Development and Care” 1999, Vol. 158.
- Krasoń K., Szafraniec G.: *Dwa światy. Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja – odkrywanie – poznawanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.
- Krauze-Sikorska H.: *Personalistyczne ujęcie struktury wychowania w pedagogice twórczości*. W: *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym. Materiały konferencyjne*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej we Wrocławiu, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, 23–25 września, 2004.
- Krapiec M.: *Metafizyka: zarys teorii bytu*. Wyd. 3. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1995.
- Kruk J.: *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998.
- Kruszewski K.: *Nauczanie tradycyjne – czarny charakter pedagogiki*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2001, nr 1 (179).
- Kubicka D.: *Małżeństwo kapusty i króla, czyli o psychologicznej naturze metafor*. „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 2.
- Kubicka D.: *Tworzenie metafor przez dzieci w sytuacjach zadaniowych*. „Psychologia Wychowawcza” 1993, nr 2.
- Kujawiński J.: *Metody edukacyjne nauczania i wspierania w klasach początkowych. Edukacja wczesnoszkolna sprzyjająca doświadczaniu podmiotowości i współpodmiotowości uczniów i nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1998.
- Kujawiński J.: *Zarys metodyki rozwijania twórczej aktywności uczniów klas początkowych*. W: *Idem: Twórczość metodyczna nauczyciela*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 2001.
- Kulpa J., Więckowski R.: *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1983.

- Kurcz I., Polkowska A.: *Interakcyjne i autonomiczne przetwarzanie informacji językowych. Na przykładzie procesu rozumienia tekstu czytanego na głos*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1990.
- Kwaśniewski D.: *Dotrzeć do ucznia*. „Edukacja i Dialog” 1995, nr 7.
- Kwiatkowska-Ratajczak M.: *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży*. Poznań: Wydawnictwo „Nakom”, 1994.
- Kwieciński Z.: *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Wystąpienie na otwarciu III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Poznaniu*. Poznań: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, 1998.
- Kwieciński Z.: *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*. W: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Warszawa-Toruń: Instytut Badań Edukacyjnych, Wydawnictwo „Edytor”, 1993.
- Kwieciński Z.: *Młodość wobec wartości i norm życia społecznego*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1987.
- Kwieciński Z.: *Socjopatologia edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo „Edytor”, 1992.
- Kwieciński Z.: *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań-Olsztyn: Wydawnictwo „Edytor”, 2000.
- Labuda A.W.: *O metodzie eksplikacji tekstu*. W: *Lekcje czytania. Eksplikacje literackie*. Cz. 1. Red. W. Dynak, A.W. Labuda. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991.
- Lakoff G., Johnson M.: *Metafory w naszym życiu*. Przekł. i wstęp T.P. Krzyszowski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1988.
- Landreth G.L.: *Play therapy. Dynamic of the process off counseling with children*. Springfield: CHC Thomas Publ., 1982.
- Lazarus A.: *Wyobrażenia w psychoterapii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.
- Lee Ch.: *Oral interpretation*. Boston: University Press, 1953.
- Lenartowska K., Świętek W.: *Praca z tekstem w klasach I–III*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1982.
- Lewandowska K.: *Muzykoterapia dziecięca*. Gdańsk: Wydawnictwo „Optima”, 2001.
- Lewandowska-Tarasiuk E.: *Kultura literacka w pracy pedagoga*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, 1992.
- Lewis Ch.: *Aspects of human development*. Leicester: British Psychological Society, 1996.
- Lewis D.: *Jak wychować zdolne dziecko*. Przeł. K. Górską-Łazarz. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1988.
- Limont W.: *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1996.
- Limont W.: *Psychologiczne podstawy myślenia metaforycznego*. „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 3.
- Limont W.: *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1994.

- Limont W.: *Uzdolnienia plastyczne w świetle koncepcji Howarda Gardniera*. W: *W kręgu teorii i praktyki edukacji plastycznej*. Red. S. Popek, R. Tarasiuk. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1995.
- Lindsay P.H., Norman D.A.: *Procesy przetwarzania informacji u człowieka*. Tłum. A. Kowaliszyn. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1984.
- Lloyd P.: *Cognitive and Language Development*. Leicester: British Psychological Society, 1995.
- Lubart T.I., Getz I.: *Emotion, metaphor and the creative process*. „Creativity Research Journal” 1997, Vol. 10, No. 4.
- Lubomirska K.: [Referat wygłoszony 19 XI 2003 w Katowicach podczas Konferencji Naukowo-Dydaktycznej nt. „Edukacja Elementarna – szanse i bariery”, zorganizowanej przez Studia Podyplomowe „Edukacji Elementarnej” Uniwersytetu Śląskiego].
- Lunenberg F.C.: *Constructivism and Technology: Instructional Designs for Successful Education Reform*. „Journal of Instructional Psychology” 1998, No. 2.
- Lyotard J.-F.: *Kondycja ponowoczesna: raport o stanie wiedzy*. Przeł. M. Kowalska, J. Migasiński. Warszawa: Fundacja „Aletheia”, 1997.
- Ławrowska R.: *Muzyka i ruch*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1988.
- Łobocki M.: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.
- Łukaszewicz R.: *Edukacja z wyobraźnią. Systemowy obraz edukacji*. W: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Red. B. Śliwerski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1992.
- Maas V.F.: *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998.
- Machulska H., Pruszkowska A., Tatarowicz J.: *Drama w szkole podstawowej. Lekcje języka polskiego w klasach IV–VI*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.
- Maciejczak M.: *Świat według ciała w „Fenomenologii percepcji” M. Merleau-Ponty’ego*. Toruń: Wydawnictwo „Comer”, 1995.
- Majer-Gemińska B.: *Kompetencje odbiorcze tekstu literackiego dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. „Edukacja Humanistyczna” 2000, nr 2–3 (10–11).
- Majer-Gemińska B.: *Przygotowanie uczniów klas początkowych do nauki literatury*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1993.
- Maltz M.: *Nowa psychocybernetyka*. Red. i aktualizacja D.S. Kennedy. Tłum. W. Turopolski. Warszawa: „Studio Emka”, 2003.
- Mandel M.: *Terapia otwartego serca*. Przeł. M. Jałoch. Opole: Wydawnictwo „Rebirthing”, 1993.
- Markiewicz H.: *Uwagi o semantyce i budowie metafory*. W: *Studia o metaforze*. Red. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983.
- Martin S.: *Umysł i ciało*. Warszawa: Wydawnictwo „Medium”, 1993.
- Marzec H.: *Twórcza aktywność językowa dzieci*. „Życie Szkoły” 1995, nr 1.
- Masłow A.: *Motywacja i osobowość*. Przeł. P. Sawicka. Warszawa: „PAX”, 1990.

- Matczak A., Jaworska A., Stańczak J.: *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia TCT-DP K. K. Urbana i H. G. Jellena. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP, 2000.
- Mączyńska J.: *Możliwości zapobiegania zaburzeniom emocjonalnym u uczniów w młodszym wieku szkolnym*. W: „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, z. 19: *Dysharmonie rozwoju. Problemy diagnozy i terapii*. Red. J. Włoddek - Chronowska. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1994.
- McGregor T.: *Początek szkoły*. W: „Biuletyn Informacyjny”, nr 21: *Kinezylogia edukacyjna – wsparcie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nauka i praktyka radosnego uczenia się*. Red. S. Masgutowa, W. Brejnak. Warszawa: PTD. Oddział Warszawski, 2002.
- Mead M.: *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Przeł. J. Hołowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.
- Meighan R.: *Wczesne wychowanie i kształcenie*. W: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 5. Red. Z. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1997.
- Melosik Z., Szkudlarek T.: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998.
- Merchant G., Marsh J.: *Co-ordinating Primary Language and Literacy: The Subject Leader's Handbook*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 1998.
- Mergler L.A.: *Uczeń ma prawo do rozkwitania. Edukacja dla twórczości*. „Kurier Czytelniczy” 1996, nr 25.
- Merleau-Ponty M.: *Proza świata. Eseje o mowie*. Warszawa: Czytelnik, 1976.
- Metera A.: *Wpływ muzyki na wskaźniki psychofizjologiczne*. [Referat wygłoszony 14 XII 2000, podczas Ogólnopolskiej Sesji Naukowej nt. Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji, zorganizowanej przez Katedrę Rytmiki i Improwizacji Fortepianowej Akademii Muzycznej im. G. i K. Bacewiczów w Łodzi].
- Metody badań pedagogicznych w zarysie*. Red. A. Góralski. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, 1994.
- Migasiński J.: *Merleau-Ponty*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1995.
- Mineyko B.: *Improwizacje w klasach I-III*. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1986.
- Mirosławska J.: *W sprawnym ciele sprytny mózg*. „Edukacja w Przedszkolu”, wrzesień 1999.
- Molicka M.: *Bajki terapeutyczne dla dzieci*. Poznań: Media Rodzina, 1999.
- Morand de Jouffrey P.: *Psychologia dziecka*. Allier: Livre Editions, 1996.
- Moroz H., Rostańska E.: *Program nauczania początkowego w edukacji szkolnej „Świat i ja” – założenia wstępne i realizacyjne*. W: *Współczesne tendencje w teorii i praktyce nauczania początkowego*. Red. H. Moroz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997.
- Muraszko Z.: *Arteterapia, czyli psychorysunek*. „Edukacja i Dialog” 1995, nr 10.

- Murchland B.: *Marzenie o edukacji radykalnej. Wywiad z Henry Girouxem*. W: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 2. Red. Z. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1992.
- Muszyńska M.: *Metafory w edukacji prymarnej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1999.
- Nalaskowski A.: *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1989.
- Natanson T.: *Programowanie muzyki terapeutycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego, 1992.
- Neisser U.: *Nested structure in autobiographical memory*. In: *Autobiographical memory*. Ed. D.C. Rubin. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Neumann E.: *The Great Mother. An Analysis of the Archetype*. Princeton: University Press, 1972.
- Nęcka E.: *Edukacja dla twórczości*. „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 8.
- Nęcka E.: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1999.
- Nęcka E.: *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2001.
- Nęcka E.: *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998.
- Nęcka E.: *TROP... Twórcze rozwiązywanie problemów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1994.
- Niebrzydowski L.: *Geneza i rozwój potrzeb kontaktu u dzieci i młodzieży*. „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne” 1980, nr 1.
- Nöth W.: *Handbook of Semiotics*. Bloomington – Indianapolis: Indiana University Press, 1995.
- Nutbrown C.: *Recognising Early Literacy Development. Assessing Children's Achievements*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 1997.
- Obert V.: *Od metodologicznych problemów k antropocentryczno-kulturowej koncepcji vyučovania literatúry*. W: *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*. Red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 1999.
- Okoń W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Wyd. 3, poprawione. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1996.
- Olechnowicz H.: *Dziecko własnym terapeutą. Jak wspomagać strategie autoterapeutyczne dzieci z dysfunkcjami więzi osobistych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995.
- Olechnowicz H.: *Opowieści terapeutów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.
- Olssen M.: *Radical Constructivism and its Failings: Anti-realism and Individualism*. „British Journal of Educational Studies” 1996, No. 3.
- Olszewska I.: *Modernizacja wychowania fizycznego dzieci według metody Karola Orffa*. „Kultura Fizyczna” 1979, nr 4.
- Olszewska I., Pawłucki A.: *Program wychowawczy Orffa*. „ISME” 1981, nr 1.

- Olszewska I., Pawłucki A.: *Program wychowawczy Orffa*. „Kultura Fizyczna” 1987, nr 5–6.
- Opolska T., Potempska E.: *Dziecko nadpobudliwe. Program korekcji zachowań*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 1998.
- Ortega y Gasset J.: *Dehumanizacja sztuki*. W: Idem: *Dehumanizacja sztuki i inne eseje*. Przeł. P. Niklewicz. Warszawa: Czytelnik, 1980.
- Osiński W.: *Antropomotoryka*. Poznań: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego im. E. Piaseckiego, 2000.
- Ossowski S.: *O osobliwościach nauk społecznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1983.
- Ostrowska U.: *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.
- Overdick W.: *Die zertanzten Schuhe. Malen nach Märchen mit kranken Kindern*. In: *Kranke Kinder brauchen Bücher. Bibliotherapie in Theorie und Praxis. Gedenkschrift – Dr. E. Mundt*. München: Verlag Deutscher Ärztinnenbund e.V., 1996.
- Paivio A.: *Mental representations. A dual coding approach*. New York: Oxford University Press, 1986.
- Palka S.: *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999.
- Palka S.: *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1989.
- Pankowska K.: *Edukacja przez dramę*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.
- Pankowska K.: *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000.
- Pankowska K., Świtła W.: *Drama jako propozycja interpretacji utworów literackich*. „Polonistyka” 1989, nr 10.
- Papuzińska J.: *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, 1996.
- Papuzińska J.: *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1988.
- Papuzińska J.: *Współczesne problemy książki i czytelnictwa*. W: *Kultura literacka w przedszkolu*. Red. S. Frycie, I. Kaniowska-Lewańska. Cz. 1. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1982.
- Partyka M.: *Zdolni, utalentowani, twórcy*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 1999.
- Parzybok M.: *Ruch rozwijający Weroniki Sherborne w pracy domu dziecka*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1992, nr 10.
- Pasterniak W.: *Podstawowe czynności dydaktyczne w procesie poznawania dzieła literackiego*. W: *Modele poznawania dzieła literackiego w szkole*. Red. W. Pasterniak. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1977.

- Pasterniak W.: *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1977.
- Paul-Cavallier F.J.: *Wizualizacja. Od obrazu do działania*. Tłum. A. Suchańska. Poznań: Rebis, 1997.
- Pedagogia Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. Red. W. Frankiewicz, K. Kossak-Głowczewski. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1997.
- Pedersen E.W.: *Konwersatoria na temat bajek*. W: B. Brun, E.W. Pedersen, M. Runberg: *Symbole duszy*. Tłum. A. Hunca-Bednarska. Warszawa: Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO, 1995.
- Piątek T.: *Sposoby pracy z tekstem literackim a integracja treści programowych w nauczaniu początkowym*. W: *Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej*. Red. J. Kida. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997.
- Pielasińska W.: *Pedagogiczna problematyka ekspresji, na przykładzie amatorskiego teatru studenckiego*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1970.
- Pilatova J.: *Teatr jako wyzwanie*. „Scena” 2000, nr 5 (13), 6 (14).
- Pilkiewicz M.: *Socjometryczna skala akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy*. W: *Materiały do nauczania psychologii. Metody badań psychologicznych*. Seria III. Red. M. Wołoszynowa. T. 2. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1973.
- Piotrowski E.: *Operatywność wiedzy uczniów*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1988.
- Piotrowski E.: *Wielopoziomowe nauczanie problemowe jako czynnik rozwoju myślenia twórczego u uczniów klasy II uzdolnionych matematycznie*. W: *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Red. S. Palka. Katowice: „Śląsk”, 1994.
- Piszczyk M.: *Terapia zabawą. Terapia przez sztukę (wybrane zagadnienia i metody)*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 1997.
- Polakowski J.: *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1980.
- Polakowski J.: *Kulturoznawcza koncepcja kształcenia literackiego dzisiaj*. „Polonistyka” 1991, nr 10.
- Polakowski J.: *Metoda przekładu intersemiotycznego w kształceniu sprawności językowej*. „Oświata i Wychowanie” 1982, nr 17.
- Polakowski J.: *O różnych stylach uprawiania dydaktyki literatury*. W: *Kompetencje szkolnego polonisty*. Red. B. Chrzastowska. T. 2. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.
- Polakowski J., Uryga Z.: *Badania nad komunikacją literacką z perspektywy dydaktyki*. „Pamiętnik Literacki” 1978, z. 4.
- Popek R.: *Psychoterapeutyczna funkcja dziecięcej ekspresji artystycznej*. W: *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Red. S. Popek. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985.

- Popek S.: *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003.
- Popek S.: *Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH)*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2000.
- Popek S.: *Twórczość dzieci*. W: *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Fundacja „Innowacja”, 1998.
- Popek S.: *Twórczość w procesie rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1988.
- Popek S.: *Zdolności i uzdolnienia twórcze – podstawy teoretyczne*. W: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Red. S. Popek. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1988.
- Prekop J., Schweizer Ch.: *Niespokojne dzieci*. Tłum. K. Kledzik. Poznań: Media Rodzina, 1997.
- Prokopiuk J.: *Aktywna imaginacja według Junga*. „Charaktery” 2001, nr 6.
- Przasnyska M.: *Założenia i realizacja programu ruchu według Weroniki Sherborne*. „Kultura Fizyczna” 1987, nr 5–6.
- Przetacznik-Gierowska M.: *Świat dziecka. Aktywność – poznanie – środowisko*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1993.
- Przewęda R.: *Rozwój somatyczny i motoryczny*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1981.
- Przychodzińska-Kacizak M.: *Muzyka i wychowanie*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”, 1979.
- Ratyńska H.: *Rola książki i czasopisma w wychowaniu przedszkolnym*. W: *Kultura literacka w przedszkolu*. Red. S. Frycie, I. Kaniowska-Lewańska. Cz. 1. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1982.
- Rauchfleisch U.: *Musik hören, Musik schöpfen*. Göttingen-Zürich: Vandenhoeck i Ruprecht, 1996.
- Reszka K.: *Dwa sposoby rozumienia „doświadczeń poszukujących”*. W: *Pedagogia Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. Red. W. Frankiewicz, J. Kossak-Głowczewski. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1997.
- Ricoeur P.: *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*. Tłum. P. Graff, K. Rosner. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1989.
- Ricoeur P.: *Osoba i identyfikujące odniesienie. Podejście semantyczne*. W: *Idem: O sobie samym jako innym*. Przeł. B. Chełstowski, wstęp i oprac. M. Kowalska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003.
- Ridley L.: *A music Therapy Approach, evoking Spontaneous Movement from people with Dual-Sensory impairment*. „The Journal of British Music Therapy” 1987, part 1, No. 1.
- Robione J-M.: *Kontakt – doświadczenie elementarne*. „Gestalt. Kwartalnik Polskiego Stowarzyszenia Psychologów Praktyków” 1994, nr 14.
- Rogers C.R.: *W kierunku teorii twórczości*. W: *Psychologia twórczości. Wybór tekstów*. Red. Z. Siwek, D. Zarębska-Piotrowska. Wyd. 2. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1984.
- Rogers C.: *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*. Przeł. A. Dodziuk, E. Knoll. Wrocław: Thesaurus-Press, 1991.

- Rosa A.: *W kręgu podręcznika obudowanego dydaktycznie*. W: *Prace z dydaktyki literatury i języka polskiego*. Red. Z. Uryga. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1990.
- Roscher W.: *Polyaisthesis – poliestetyka – wychowanie poliestetyczne*. „Kwartalnik ISME” 1987.
- Rosner K.: *Hermeneutyczny model obcowania z tekstem literackim*. W: *Problemy wiedzy o literaturze* (4). *Prace z lat 1985–1994*. Wybór H. Markiewicz. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1998.
- Rostańska E.: *Kompetencja gramatyczno-leksykalna a edukacja polonistyczna w klasach początkowych*. W: *Współczesne tendencje w teorii i praktyce nauczania początkowego*. Red. H. Moroz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997.
- Roszkiewicz I.: *Młodszy wiek szkolny*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”, 1983.
- Roten Y. de, Favez N., Drapeau M., Stern D.N.: *Two studies on autobiographical narratives about an emotional event by preschoolers: influence of the emotions experienced and affective closeness with interlocutor*. „Early Child Development and Care” 2003, Vol. 173, No. 2–3.
- Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*. Red. J. Kujawiński. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990.
- Rusek J.: *Intersemiotyczna analiza liryki poprzez zachowania ruchowe a konkretyzacja plastyczna dzieła*. [Niepublikowana praca magisterska, napisana pod kierunkiem dr K. Krasoń, Uniwersytet Śląski, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Katowice 2001].
- Russ S.W., Kaugars A.S.: *Emotion in children's play and creative problem solving*. „Creativity Research Journal” 2001, Vol. 13.
- Rutkowiak J.: *Edukacyjna świadomość nauczycieli; intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji*. W: *Odmiany myślenia o edukacji*. Red. J. Rutkowiak. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1995.
- Rutkowiak J.: *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*. W: *Pytanie, dialog, wychowanie*. Red. J. Rutkowiak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.
- Rzeźnik D.: *Dziecko jako twórca siebie*. „Edukacja i Dialog” 1993, nr 9.
- Samek T.: *Rola jednostki w osiąganiu zdrowia psychicznego. Punkt widzenia Nowej Analizy Transakcyjnej*. W: *Dziecko – społeczeństwo – edukacja: dylematy psychologiczne*. Red. W. Pilecka, J. Kossewska. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1996.
- Schaffer H.R.: *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*. W: *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Red. A. Brzezińska, G. Lutomski. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka, 1994.
- Semenowicz H.: *Freinet w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1980.
- Semenowicz H.: *Nowoczesna Szkoła Francuska technik Freineta*. Otwock–Warszawa: PSAPCF, 2002.
- Shapiro B.L.: *What Children Bring to Light. A Constructivist Perspective on Children's Learning in Science*. New York: Teachers College Press, 1994.

- Sherborne W.: *Ruch rozwijający dla dzieci*. Przeł. M. Bogdanowicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997.
- Sikorska-Żyrek B.: *Drama w edukacji wczesnoszkolnej*. „Życie Szkoły” 1997, nr 2.
- Sillamy N.: *Słownik psychologii*. Katowice: „Książnica”, 1994.
- Sillamy N.: *Słownik psychologii*. Wyd. 2. Katowice: „Książnica”, 1999.
- Simonides D.: *Fantastyka baśni i innych tekstów folklorystycznych w życiu dziecka*. W: *Baśń i dziecko*. Wybór, wstęp i oprac. H. Skrobiszewska. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, 1978.
- Skarga B.: *List o edukacji*. „Forum Oświatowe” 1998, nr 2.
- Skazińska M.: *Rola rytmiki w przygotowaniu dzieci i młodzieży do percepcji sztuki*. W: *Sztuka i dorastanie dziecka*. Red. M. Tyszkowa. Warszawa-Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981.
- Skorny Z.: *Potrzeby psychiczne dziecka, frustracja oraz przeciwdziałanie jej ujemnym skutkom*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987.
- Skotnicka G.: *Znaczenie baśni regionalnych na przykładzie tekstów o morzu i wybrzeżu*. W: *Baśń i dziecko*. Wybór, wstęp i oprac. H. Skrobiszewska. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, 1978.
- Skowrońska-Lebecka E.: *Dźwięk i gest. Ćwiczenia muzyczno-ruchowe dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1995.
- Skulicz D.: *Badanie w działaniu (action research)*. W: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. Palka. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1998.
- Sloan T.O.: *The oral study of literature*. New York: University Press, 1966.
- Sławiński J.: *O problemach „sztuki interpretacji”*. W: *Liryka polska. Interpretacje*. Red. J. Prokop, J. Sławiński. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1966.
- Słodowski W.: *Dzieło literackie w szkole*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1972.
- Słownik terminów literackich*. Red. J. Sławiński. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1988.
- Słownik terminów literackich*. Red. S. Sierotwiński. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1966.
- Smith A.: *Przyspieszone uczenie się w klasie*. Tłum. A. Gałązka. Katowice: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, 1997.
- Smith B.L.: *Potential Space and the Rorschach: An Application of Object Relation Theory*. „Journal of Personality Assessment” 1990, No. 55.
- Smoczyńska-Nachtmann U.: *Muzyka dla dzieci. Umuzykalnienie według koncepcji Carla Orffa*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992.
- Smoleńska-Zielińska B.: *Unia muzyki z plastyką w szkole*. „Plastyka i Wychowanie” 1999, nr 4.
- Sołowiej J.: *Koncepcja kształcenia C. Rogersa i E. P. Torrance’a*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1988.
- Sołowiej J.: *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1997.

- Sołowiej J.: *Rozwój zdolności twórczych*. W: „Zeszyt Naukowy I Ogólnopolskiego Festiwalu Ekspresji”, nr 1: *Sztuka i ekspresja dziecka – w poszukiwaniu sensu tworzenia*. Red. K. Krasoń. Katowice: ZKSO, 2003.
- Spychinger M.: *Musik und außermusikalische Lerninhalte*. In: *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Hrsg. H. Bruhn, R. Oerter, H. Rösing. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1997.
- Starorypińska E.: *Pedagogiczne aspekty obcowania dziecka z literaturą*. W: *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*. Red. M. Tyszkowa. Warszawa-Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1979.
- Stasiak M.K.: *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 2000.
- Stasiakiewicz M.: *Twórczość i interakcja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1999.
- Stasińska K.: *Instrumentarium Orffa w szkole*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1986.
- Steiner G.: *W zamku Sinobrodego. Kilka uwag w kwestii przededefiniowania kultury*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1993.
- Stern D.: *The motherhood constellation*. New York: Basic Books, 1995.
- Sternberg R.J.: *Inteligencja i style poznawcze*. W: *Psychologia różnic indywidualnych*. Red. S.E. Hampson, A.M. Colman. Przeł. E. Hornowska, T. Zyski. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka, 2000.
- Stodulska M.: *Wspomaganie rozwoju dziecka w edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*. Red. G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki. Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. T. Kotarbińskiego, 2000.
- Straś-Romanowska M.: *O metodzie jakościowej w kontekście rozważań nad tożsamością w psychologii*. W: *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Red. M. Straś-Romanowska. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2000.
- Strayer J.: *Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions*. „Child Development” 1993, No. 64.
- Strobel W., Hauptmann G.: *Musiktherapie. Grundlagen, Formen, Möglichkeiten*. Göttingen-Toronto-Zürich: Hogrefe, 1997.
- Strzałecki A.: *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2003.
- Strzałecki A.: *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1989.
- Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*. Red. W. Pilecka, J. Pilecki. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1995.
- Szefler E.: *Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszy wieku szkolnym. Stan obecny – szanse – możliwości*. T. 1. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2003.
- Szefler E.: *Książka literacka dla dziecka w edukacji wczesnoszkolnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1998.

- Szkudlarek T.: *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1993.
- Szopa J., Mleczko E., Żak S.: *Podstawy antropomotoryki*. Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996.
- Szuksta M., Mendel M.: *Współczesne tendencje w nauczaniu inspirowane metodami M. Montessori, C. Freineta, R. Steinera*. Płock: Zakład Wydawnictw i Reklamy „Iwanowski”, 1995.
- Szuścik U.: *Ocena prac plastycznych formą komunikatu pedagogicznego*. W: *Komunikacja – dialog – edukacja*. Cz. 2. Red. W. Kojas, R. Mrózek przy współudziale Ł. Dawida. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998.
- Szymańska M.A.: *Drama w nauczaniu początkowym. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela*. Łódź: „Juka”, 1996.
- Szyszkowska M.: *Twórcze niepokoje codzienności*. Łódź: Wydawnictwo Łódzkie, 1985.
- Świątek J.: *W świecie powszechnej metafory. Metafora językowa*. Kraków: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1998.
- Tajniki ludzkiego umysłu*. Red. Z. Klimaszewska. Warszawa: Reader's Digest, 1997.
- Tannenbaum A.J.: *Giftedness a psychosocial approach*. In: *Conceptions of giftedness*. Ed. R. Sternberg, J. Davidson. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Taraszkiewicz M.: *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 2000.
- Taraszkiewicz M.: *Książki warte czytania... dzieciom*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 1995.
- Tatarkiewicz W.: *Ekspresja i sztuka*. „Estetyka” 1962, R. 3.
- Teml H.: *Relaks w nauczaniu*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.
- Thomas H.: *Reading and Responding to Fiction: Classroom Strategies for Developing Literacy*. Leamington Spa: Scholastic, 1998.
- Tinker M.A.: *Podstawy efektywnego czytania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1980.
- Tomaszewski T.: *Ślady i wzorce*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1984.
- Torrance E.P.: *Examples and Rationales of Test Tasks for Assessing Creative Abilities*. „Journal of Creative Behavior” 1968, No. 2.
- Torrance E.P.: *Rewarding creative behavior*. Prentice Hall: Englewood Cliff, 1962.
- Torrance E.P.: *Torrance Tests of Creative Thinking, Figural Test Booklet A*. New York: Directions Manual and Scoring Guide, Personnel Press/Ginn and Co, 1972.
- Torrance E.P.: *Torrance Tests of Creative Thinking, Figural Test Booklet B*. New York: Directions Manual and Scoring Guide, Personnel Press/Ginn and Co, 1974.

- Trocha B.: *Historyczne perspektywy hermeneutyki*. „Edukacja Humanistyczna” 2000, nr 2–3 (10–11).
- Trojanowska-Kaczmarek A.: *Dziecko i twórczość*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1971.
- Trybuś M.: *Metoda ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne*. W: *Rozwój daje radość. Terapia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim*. Red. J. Kiełlin. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1999.
- Trzebińska E.: *Dwa wizerunki własnej osoby. Studia nad sposobami rozumienia siebie*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, 1998.
- Trzynadłowski J.: *Racjonalizm baśni*. W: „Prace Polonistyczne”, seria VII. Łódź 1949.
- Tuohy D.: *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Tłum. K. Kruśzewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002.
- Turner J.S., Helms D.B.: *Rozwój człowieka*. Tłum. S. Lis. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999.
- Tyszkowa M.: *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990.
- Uchyla-Zroski J.: *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1999.
- Urban K.K., Jellen H.G.: *Assessing creative potential via drawing production: The Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP)*. In: *Giftedness: A continuing worldwide challenge*. Ed. C.J. Cropley, K.K. Urban, H. Wagner, W. Wiczerkowski. New York: Trillium Press, 1986.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J.: *Badania jakościowe – uwagi wprowadzające*. W: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2001.
- Uryga Z.: *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*. Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996.
- Uszyńska J.: *Poziom uzdolnień twórczych a samoocena dzieci sześciolletnich*. „Test” 1997, nr 1 (7).
- Uszyńska-Jarmoc J.: *Potencjalne a rzeczywiste zdolności twórcze w wieku przedszkolnym*. „Psychologia Rozwojowa” 2000, nr 3–4.
- Uszyńska-Jarmoc J.: *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, 2003.
- Walentyłowicz M.: *Podstawy czytelnictwa powszechnego*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1970.
- Wallis M.: *Przeżycie i wartość. Pisma z estetyki i nauki o sztuce 1931–1949*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1968.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D.: *Menschliche Kommunikation*. Bern-Stuttgart: Huber, 1972.
- Way B.: *Development through Drama*. Harlow: Longman House, Burnt Mill, 1983.

- Way B.: *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Tłum. K. Pankowska, E. Nerińska. Wyd. 2, zmienione i uzupełnione. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995.
- Weil A.: *Spontaneous Healing: How to Discover and Enhance Your Body's Natural Ability to Maintain and Heal Itself*. New York: A. Knopf, 1995.
- Węglińska M.: *Postawy czytelnicze dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, 1991.
- Węgrzynowicz E.: *Psychoterapia indywidualna przy pomocy rysunku w zastosowaniu do dzieci z nerwicą lękową (wiek 6–9 lat)*. W: *Problemy psychoterapii*. Red. M. Grzywak-Kaczyńska, E. Węgrzynowicz. Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, 1973.
- Wichura H.: *Metody kształcenia początkowego*. W: *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1–3*. Red. M. Lelonek, T. Wróbel. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990.
- Więckowski R.: *Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne w klasach początkowych. Z badań nad efektywnością nauczania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985.
- Winnicott D.: *Bawienie się. Rozważania teoretyczne*. W: *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka, 1995.
- Witkowska J.: *Ocena poziomu uzdolnień twórczych na podstawie zróżnicowanych metod pomiaru*. „Psychologia Rozwojowa” 2000, nr 3–4.
- Witkowski L.: *W kręgu pedagogiki radykalnej (dekonstrukcja – walka – styczność)*. W: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Warszawa–Toruń: Instytut Badań Edukacyjnych, Wydawnictwo „Edytor”, 1993.
- Właznik K.: *Wychowanie fizyczne w klasach 1–3. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela*. Łódź: „Juka”, 1994.
- Włodarski Z.: *Psychologia uczenia się*. T. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989.
- Włodarski Z.: *Psychologia uczenia się*. Wyd. 2. rozszerzone i zmienione. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996.
- Wojciechowski A.: *Piękno osoby niepełnosprawnej*. W: *Terapia i teatr. Wokół problematyki teatru ludzi niepełnosprawnych*. Red. I. Jajte-Lewkiewicz. Łódź: Poleski Ośrodek Sztuki, 1999.
- Wojciechowski J.: *Czytelnictwo*. Wyd. 6. poprawione. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000.
- Wojnar I.: *Sztuka jako podręcznik życia*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”, 1984.
- Wojnar I.: *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*. Wyd. 3. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1984.
- Wojszwiłło M.: *Praca z tekstem wierszowanym*. „Życie Szkoły” 1987, nr 7/8.
- Woźniczka-Paruzel B.: *Biblioterapia w środowisku współzależnych z grup rodzinnych Al-Anon (od teorii do działań praktycznych)*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2002.

- Wróblewski M.: *Między tradycją a współczesnością – propozycja modelu lektury w szkole*. W: *Edukacja polonistyczna i literatura*. Red. W. Sawrycki, M. Wróblewski. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2000.
- Wysłouch S.: *Analiza strukturalno-semiotyczna*. W: *Kompetencje szkolnego polonisty*. Red. B. Chrzastowska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995.
- Wysłouch S.: *Integracja dyscyplin zdradą literatury?* „Nowa Polszczyzna” 1999, nr 5.
- Wysłouch S.: *W poszukiwaniu jedności sztuk*. W: *Kompetencje szkolnego polonisty*. Red. B. Chrzastowska. T. 2. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.
- Zaręba E.: *Eksperymenty i próby eksperymetalne w pedagogice*. W: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. Pałka. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1998.
- Zarębska-Piotrkowska D.: *Rozwojowo-ludyczny aspekt treningu świadomości ciała a holistyczny rozwój dziecka. Gry mentalne*. W: *Funkcje zabaw w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Red. K. Duraj-Nowakowa. Kraków: Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, 1998.
- Zborowski J.: *Rozwijanie aktywności twórczej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1986.
- Zegadło H.: *Kształcenie dłuższych wypowiedzi ustnych i pisemnych*. W: *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1–3*. Red. M. Lelonek, T. Wróbel. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990.
- Zeler B.: *Dostrzec człowieka. O szkolnej interpretacji tekstu literackiego*. W: *Kompetencje szkolnego polonisty*. Red. B. Chrzastowska. T. 2. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.
- Zeler B.: *O poezji Wisławy Szymborskiej*. Katowice: „Książnica”, 1996.
- Zeler B.: *Szkolna lektura arcydzieł literackich*. W: *Książka dla dziecka wczoraj – dziś – jutro*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz i I. Socha. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998.
- Zieliński A.R.: *Problematyka kompetencji czytelniczych – perspektywa typologii publiczności czytającej*. W: *Książka i biblioteka w społeczeństwie. Międzynarodowe seminarium Warszawa–Radziejowice 15–21 czerwiec*. Warszawa: Biblioteka Narodowa. Instytut Książki i Czytelnictwa, 1980.
- Zintegrowana edukacja w klasach I–III. Red. E. Misiorna, E. Ziętkiewicz. Poznań: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Poznaniu. Pracownia Edukacji Elementarnej, 1999.
- Żółkiewski S.: *Wiedza o kulturze literackiej*. Wyd. 2. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1985.
- Żuchelkowska K., Gładyszewska M.: *Gimnastyka rytmiczna Alfreda i Marii Kniesów i jej wpływ na rozwój zdolności muzycznych u dzieci 6-letnich*. W: *Jakość życia. Europejskie Regionalne Seminarium Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego*. Oprac. K. Lubomirska. Warszawa: OMEP, Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, 1994.

- Żuchowska W.: *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992.
- Żuchowska W.: *Poezja na lekcjach w klasach młodszych*. W: M. Lorek i in.: *Stońce na stole. Książka dla nauczyciela*. Katowice: Fundacja „Elementarz”, 1995.
- Żuchowska W.: *Szansa w metodzie*. „Nowa Poliszczyna” 1998, nr 2.
- Żurkowski B.: *Literatura – wartość – dziecko*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1992.
- Żurkowski B.: *Problemy komunikacyjne literatury dla dzieci*. W: *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej*. Red. B. Żurkowski. Warszawa-Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989.
- Żurkowski B.: *W świecie poezji dla dzieci*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1999.

Podstawy i programy nauczania

- „Dziennik Ustaw” Nr 14 z dnia 23 lutego 1999, poz. 129.
- Graboś U., Mucha L.: *Program nauczania zintegrowanego I-III*. Gdańsk: Wydawnictwo M. Rożak, 2000.
- Hanisz J.: *Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku, klasy I-III*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999.
- Kagan E., Buczek M., Sikora K.: *Program nauczania zintegrowanego. Szkoła podstawowa klasy I-III*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt, 1999.
- Lorek M.: *Elementariusz. Kształcenie zintegrowane. Program pracy w klasach I-III*. Katowice: Wydawnictwo Maria Lorek, 1999.
- Matejuk H., Kaczanowska A., Wnuk G., Czarnecka L.: *Mój świat. Program kształcenia zintegrowanego w szkole podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2000.
- Oleksak T., Dembska J., Jankowska K., Korona E.K., Kowalska W., Malepsza T., Polińska T., Wołęjsza W.: *Edukacja Smyka. Autorski program nauczania dla klas I-III*. Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, 1999.
- Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Nowa Era”, 1999.
- Przyjazny program zintegrowany. I etap edukacyjny*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000.
- Stawińska U.: *Ja, Ty i Świat. Program nauczania zintegrowanego w klasach I-III szkoły podstawowej*. Łódź: Wydawnictwo Edukacyjne „Res Polona”, 1999.
- Tarnowska M.: *Integralny program nauczania z elementami edukacji ekologicznej w klasach I-III*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 1999.
- Wilk-Siwek H., Walkowicz L.: *Tęczowa szkoła. Program realistyczno-czynnościowego kształcenia w klasach I-III szkoły podstawowej*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo „Kleks”, 1999.

Children's Discovery of a Literary Text – Kinesthetic Interpretations of Poetry

S u m m a r y

From the pedagogical and psychological perspective the most essential aspect of the reader's contact with a literary work of art is its role in shaping the readers' personality, making them into active readers and in desensitizing them to the traumatic influence of reality. The aim of all this is to achieve a homeostasis. What becomes important here is to find out what discoveries the student has made thanks to reading a given set text.

When interpreting a text we make it subjective, we somehow make it a text of our own, we tame it. In such an understanding of interpretation we are relying mainly on the child's level of reception which is instinctive, emotional and full of personal associations. We are dealing here with the most intimate area of one's interpretation of a text. Recognizing individuality of reception is connected with subjective treatment of the situation of literary communication, which is based on the assumption that a child along with its adult assistant examines the represented world of a given literary text. Thus reading becomes a discovery of various meanings for oneself. Going further it can be described as discovering oneself through a literary text (according to the ideas of hermeneutics and phenomenology).

The most significant problem of the present publication is to find such methods which, on the one hand, reveal the potential of a literary text that conditions so-called reader's profit (understood as a satisfying intellectual needs of the reader and stimulating his contemplative feelings) and, on the other hand, unlock children's potential for creative interpretation, the interpretation which recognises the principle of tolerance for the variety of readings and for the explanation of meanings that are important for one's existence.

Analyzing various strategies of dealing with a literary work of art we have to discuss some vital issues and establish the areas of "reader's profit", which is needed for young schoolchildren. In the book, the author, assuming the pedagogical perspective, decided to respond to the following questions: What stimulates the process of the student's discovering the meanings of a literary text? What exactly triggers off the individualization of interpretation? Is it possible to interpret a text without making it individual in any way? Is intuitive, artistic, expressive and self-revealing analysis of a text dangerous for the literary education of a child? And how is the proper procedure of the student's contact with books is going to stimulate his social and emotional development? These questions determined the order of reflections included in this publication.

The first part of the present publication contains theoretical considerations on the role of literature in supporting and stimulating the development of students, on the pedagogical approach to the interpretation of literary texts, on the literary metaphor as a stimulant to creative thinking, on the place of metaphor and poetry for children as aids to the child's poetical development, as well as on the reading needs of the young child and its net of social relationships. In this part we can also find a discussion on the place of poetry in the education of young children perceived from both: traditional and modern perspectives. In this section the author also presented the subjective strategy of kinesthetic interpretation of poetry.

In the second part the author concentrates on the methodological basis of her own research, assuming general and individual perspective in all of the areas of the influence of kinesthetic strategy on the development of pupils aged 7 to 9, that is in the time when children's behaviour and sociometric structure of the group undergo modification. The research, which lasted

2 years, was organized in the form of pedagogical experiment and the results were measured with the following tools: the author's original Matrix of Literary Adequacy Analysis, E.P. Torrance's Creative Thinking in Pictures test, M. Bogdanowicz's Scale of Behaviour Observation and Sociometric Scale of Social Acceptance (modified by D. Ekiert-Grabowska).

The last part of this publication contains the analysis and interpretation of the results obtained during exploratory and verificatory investigations. On the basis of these investigations the author formulated some arguments that lead to the conclusion that kinesthetic interpretation of a text makes it possible to:

1. fully comprehend a literary work through simultaneous activation of basic means of perception thus giving equal opportunities to all participants of literary communication, despite their individual differences and perception preferences;
2. experience a literary work, as it were, with the whole of one's self, which allows us to read it more precisely and absorb the values of the work as well as lets us express our experiences, emotions, desires and even fears;
3. initiate an interpersonal modality, since students create a spatial arrangement together, while respecting the individuality of experience and everyone's right to have their own interpretation of a text;
4. fulfill natural needs for communication, expressing one's opinion, experiences and feelings, which is thus a guarantee for the proper development of children.

Katarzyna Krasoń

Die Entdeckung eines literarischen Textes von Kindern – kinästhetische Interpretationen der Lyrik

Zusammenfassung

Der wichtigste Aspekt des Kontaktes mit einem literarischen Werk ist – pädagogisch und psychologisch gesehen – dessen Rolle bei der Gestaltung des Lesers, damit der zum aktiven Literaturrezipienten wird, als auch die Desensibilisierung der traumatischen Einwirkung der Wirklichkeit, damit eine Homöostase erreicht werden kann. Es muss vor allem bestimmt werden, was Neues ein Schüler durch eine konkrete Lektüre entdeckt hat.

Wenn wir einen Text erläutern, wird er von uns subjektiviert und anektiert, so dass wir damit vertraut werden; der Text wird, so zu sagen, unser Eigentum. Dabei fußen wir hauptsächlich auf das instinktive, durch kindliche Emotionen und persönliche Assoziation eines Kindes gekennzeichnete Rezeptionsniveau. Die Anerkennung der Rezeption als einer Individualität resultiert aus subjektiver Betrachtung der literarischen Kommunikation, die von der Annahme ausgeht, dass ein Kind zusammen mit seinem erwachsenen Vermittler die, in dem literarischen Werk dargestellte Welt untersuchen soll. Die Lektüre entdeckt also bestimmte Sinne des Lesers selbst. Man könnte auch bisschen weiter gehen und die Meinung wagen, dass sich der Leser durch den Text selbst entdecken kann (den Ideen von Hermeneutik und Phänomenologie gemäß).

Das grundlegende Problem wird in der vorliegenden Arbeit die Suche nach solchen Lösungen, die einerseits das ganze Potential des literarischen Werkes entdecken werden, das den sog. Lesergewinn (Befriedigung von psychischen Bedürfnissen des Rezipienten und von nachdenklicher, polemischer Einstellung) gewährleisten werden; andererseits dagegen alle Möglichkeiten der, die Toleranz für andere Auslegungen und andere Erläuterung von existentiell

wichtigen Bedeutungen anerkennenden, schöpferischen Interpretation der Kinder in vollem Maße erwecken werden.

Verschiedenartige Strategien der Arbeit mit einem literarischen Text untersuchend müssen wir ein paar grundlegende Sachen berühren und die, für ein Kind im Frühschulalter erforderliche Gebiete des oben genannten „Lesergewinns“ näher bestimmen. Die Verfasserin hat sich entschieden, folgende Fragen vom pädagogischen Standpunkt aus zu beantworten: Wovon wird der Prozess der Ausdeutung eines literarischen Werkes von dem Schüler gesteuert? Wo beginnt die individuelle Rezeption? Existiert es die Wahrscheinlichkeit, dass ein Text ausgedeutet werden kann, ohne von dem Literaturrezipienten mit seiner eigenen Individualität „gekennzeichnet“ zu werden? Kann die intuitive, schöpferische, expressive, das Innere des Lesers enthüllende Ausdeutung des Textes für literarische Ausbildung eines kleinen Kindes gefährlich sein? In wie weit wird die Stimulation der kindlichen Entwicklung in ihrem divergenten, sozialen und emotionalen Bereich von richtigem Ablauf des Kontaktes des Schülers mit dem Buch beeinflusst? Obige Fragen haben die Ordnung der in vorliegender Arbeit besprochenen Probleme determiniert.

Die Publikation besteht aus drei Teilen; der erste von ihnen enthält theoretische Überlegungen zu folgenden Problemen: der, die Entwicklung eines Schülers stützende und stimulierende Ausmaß von der Literatur, die Rezeption des literarischen Textes vom pädagogischen Standpunkt aus, literarische Metapher als ein Stimulierungselement des schöpferischen Denkens, die Rolle der kindlichen Lyrik und der Metapher bei dichterischer Unterstützung der Entwicklung, Leserbedürfnisse eines Kindes und dessen gesellschaftlichen Beziehungen. In dem Teil untersucht man auch die Rolle der Lyrik in der Ausbildung eines Kleinkindes und die, zum Gegenstand der Publikation werdende Strategie der kinästhetischen Interpretation von lyrischen Werken.

Im zweiten Teil konzentriert sich die Verfasserin auf methodologische Grundlagen der eigenen Forschungen, indem sie den Einfluss von kinästhetischer Strategie auf die Entwicklung der Schüler der I–III Klasse, im Bereich der Divergenz, der möglichen Modifikation des kindlichen Verhaltens und der soziometrischer Struktur einer Gruppe, sowohl allgemein als auch ganz individuell betrachtet. Zweijährige Forschungen waren ein pädagogisches Experiment, wobei folgende Werkzeuge angewandt wurden: die Matrizie der Analyse von Literarischer Adäquatheit, der Test von E.P. Torrance – Schöpferisches Denken in Zeichnungen, die Skala der Verhaltensbeobachtung von M. Bogdanowicz und die (von D. Ekiert-Grabowska modifizierte) Soziometrische Skala der Gesellschaftlichen Akzeptanz.

Der letzte Teil der Arbeit beinhaltet die Analyse und die Interpretation der, in Folge von exploratorisch – verifizierenden Untersuchungen gebrachten Ergebnisse. Auf dem Grund hat die Verfasserin folgende Schlussfolgerungen gezogen:

Die kinästhetische Interpretation eines poetischen Textes ermöglicht:

1. ein Werk völlig kennen zu lernen und zu erleben, denn es hier zu gleichzeitiger Aktivierung von wichtigsten perzeptorischen Wegen kommt, wodurch alle Teilnehmer der literarischen Kommunikation, abgesehen von ihren individuellen Unterschieden und perzeptorischen Präferenzen die gleichen Chancen haben;
2. eine Lektüre völlig persönlich zu verspüren, in Folge dessen ein Kind die, in der Lektüre enthaltenen Inhalte präziser verstehen und aufnehmen, sich selbst, seine Emotionen, Träume, Wünsche und sogar Ängste zum Ausdruck bringen kann;
3. interpersönliche Modalität zu mobilisieren, denn die Schüler bilden gemeinsam einen Raumsystem, indem sie mit ihren eigenen Vorschlägen einverstanden sind, ihre gegenseitigen individuellen Erlebnisse und ihr Recht auf eigene Interpretation eines Textes achten, was zusätzlich den natürlichen Bedarf nach Äußerung, nach Kommunikation mit anderen Menschen, nach Anerkennung befriedigen kann, und das alles garantiert den Kindern eine richtige, harmonische Entwicklung.

Projekt okładki
Beata Mazepa-Domagala

Redaktor
Katarzyna Więckowska

Redaktor techniczny
Małgorzata Pleśniar

Korektor
Teresa Sojka

Copyright © 2005
by Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 83-226-1433-0

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Nakład 350 + 50 egz. Ark. druk. 23,25 + wklejka. Ark. wyd. 27,5.

Przekazano do lamania w styczniu 2005 r. Podpisano do druku
w czerwcu 2005 r. Papier offset. kl. III, 80 g

Cena 42 zł

Zakład Poligraficzny. Marian Wioska
ul. 75. Pułku Piechoty 1, 41-500 Chorzów

nr inw.: BG - 336512



BG N 286/2313